

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre
d'un programme de Design de mode au collégial

par

Léonard Duguay

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en enseignement (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Janvier 2018

© Duguay Léonard, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre
d'un programme de Design de mode au collégial

Léonard Duguay

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Julie Lyne Leroux

Directrice de recherche

Sylvie Fontaine

Membre externe du jury

Essai accepté le 21 mars 2018

SOMMAIRE

L'application de l'approche par compétences (APC) au collégial a doté les programmes de formation d'une épreuve de fin du diplôme d'études collégiales : l'épreuve synthèse de programme (ESP). Cette évaluation permet aux institutions de garantir au ministère de l'Éducation de l'authenticité de leur programme de formation et de fournir aux étudiantes et étudiants des attestations d'études reconnues par l'État.

L'ESP témoigne de la réussite des étudiantes et étudiants de l'acquisition et de la maîtrise des compétences définies par les programmes de formation. Les institutions ont le mandat d'ajuster leur curriculum aux demandes de la profession et des institutions d'enseignement supérieur universitaire.

Toutefois, les résultats de ces évaluations révèlent que les étudiantes et étudiants ne s'approprient pas de façon satisfaisante les connaissances et les compétences visées. Dans leurs travaux de recherche, Otis et Ouellet (1996) établissaient qu'un seul cours d'un programme pouvait causer cette situation problématique. La présente recherche est conduite par un enseignant possédant une connaissance en profondeur du programme. Ce qui l'a amené à conduire l'analyse d'un cours qui semblait le plus susceptible d'apporter des réponses à cause de son incidence dans la préparation des étudiantes et étudiant à la réussite de l'ESP.

Pour faire cette analyse, le chercheur a opté pour la recherche descriptive qualitative lui permettant d'examiner la problématique sous l'angle de la pratique enseignante ainsi que dans l'arène des étudiants et étudiantes. Cependant, devant l'ampleur du travail que cela aurait pu exiger et des limites d'un essai professionnel, il a été privilégié d'examiner la situation à partir des méthodes d'enseignement déployées par des enseignantes et des enseignants, plus précisément dans leurs stratégies favorisant le transfert des apprentissages chez les étudiantes et étudiants. Des entrevues

semi-dirigées conduites à l'aide d'un questionnaire ont guidé cette enquête auprès de quatre enseignantes et enseignants du programme Design de mode.

Afin d'assurer la rigueur de l'analyse, la technique de triangulation de la collecte des données incluait les propos des enseignantes et enseignants recueillis lors des entrevues, le journal de bord ainsi que les notes de terrain du chercheur (Fortin, 2010).

Les résultats de la recherche nous informent que l'ensemble des enseignantes et enseignants confirment l'importance du cours de dessin, Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4) comme l'avait souligné le chercheur. Ces résultats nous indiquent que les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages des enseignantes et enseignants du programme Design de Mode sont partielles, incomplètes et fragmentées. Les résultats indiquent que ces enseignantes et enseignants sont confiants de l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement et attribuent les difficultés d'apprentissages observées dans le cadre du cours de dessin ciblé aux stratégies d'apprentissages utilisées par les étudiantes et étudiants. Cependant, il semble que les enseignantes et enseignants interviewés s'interrogent sérieusement sur les performances des étudiantes et étudiants. Toutefois, il est constaté que peu de questionnements sont soulevés au sujet de l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement par rapport au transfert des apprentissages.

Les résultats de cette recherche pourront servir de guide aux enseignantes et aux enseignants pour l'amélioration des stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	21
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....	25
1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI.....	25
1.1 Les caractéristiques des compétences menant à l'ESP.....	26
1.2 Les compétences composant le profil de sortie au collégial	26
1.3 Les disciplines de formation et les compétences.....	27
2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI.....	29
2.1 L'argumentation de la problématique de l'essai.....	30
2.1.1 Les rétroactions à la suite des bilans de l'ESP	31
2.1.2 Les stratégies d'enseignement et les changements sociaux.....	32
2.1.3 Des écrits scientifiques traitant des stratégies favorisant le transfert des apprentissages.....	32
2.2 Les composantes du projet de collection.....	34
2.3 Les composantes de la problématique	35
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI.....	36
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	39
1. L'ÉVOLUTION DES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE	39
1.1 L'approche par compétences	41
2. LA NOTION DE COMPÉTENCE	42
2.1 Les caractéristiques principales de la notion de compétence	42
2.2 Les composantes distinctes de la notion de compétence.....	43
2.3 Les définitions de la notion de compétence.....	45
2.3.1 Les divergences sur la définition de la notion de compétence	45

2.3.2	Les définitions selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)	46
2.3.3	Les définitions selon des spécialistes du milieu de l'éducation	47
2.3.4	Une définition proposée de la notion de compétence	48
2.4	Une analyse ciblée de compétences distinctes au collégial	49
2.4.1	La transition des compétences transversales au collégial	49
2.4.2	Les compétences communes	50
2.4.3	Les compétences professionnelles	53
2.4.4	La compétence artistique	54
2.5	Les compétences liées au profil de sortie d'un programme	56
2.5.1	Le profil de sortie du programme Design de Mode	56
2.5.2	Le profil de sortie selon l'industrie du vêtement	57
3.	LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES	59
3.1	La définition du transfert des apprentissages	59
3.2	Les principaux types de connaissances	60
3.3	Le fonctionnement de la mémoire et le processus de transfert	61
3.3.1	Le fonctionnement du cerveau et les nouvelles technologies	62
3.4	Le transfert formulé selon une approche par compétence	64
3.4.1	Le processus du transfert par rapport à l'apprentissage	65
3.4.2	Les stratégies d'apprentissages contribuant au transfert	67
4.	LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES FAVORISANT LE TRANSFERT	70
4.1	Les stratégies pédagogiques liées au transfert des apprentissages	70
4.1.1	Les observations dans la pratique professionnelle	71
4.1.2	Les incidences des pratiques pédagogiques sur le transfert	73
4.2	L'enseignement stratégique	74
4.2.1	Les stratégies spécifiques de l'enseignement	74
4.2.2	La planification dans l'enseignement stratégique	75
4.3	Les stratégies d'interventions pédagogiques	78
4.3.1	La pédagogie de l'apprentissage actif	79
4.3.2	La méthode de l'apprentissage par problèmes	80
5.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	83

TROISIÈME CHAPITRE - LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	85
1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	85
1.1 Le type de recherche	86
1.2 Une approche méthodologique descriptive qualitative	86
2. LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS DE LA RECHERCHE	87
2.1 Le processus d'échantillonnage	87
2.2 Les particularités des participantes et participants	88
2.3 Les caractéristiques définissant les critères d'inclusion	88
3. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	89
3.1 L'entrevue semi-dirigée	90
3.1.1 Les préparatifs aux entrevues	91
3.1.2 Le déroulement des entrevues	91
3.2 Le questionnaire d'entrevue	92
3.2.1 Les composantes du questionnaire	93
3.2.2 L'analyse documentaire	94
3.3 Les notes de terrain et le journal de bord	94
4. LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER	95
4.1 Les phases de la réalisation de l'essai	97
5. LES METHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	100
5.1 L'analyse qualitative des données	100
5.1.1 La stratégie de révision de texte	100
5.1.2 L'approche inductive pour l'analyse des données	101
5.1.3 La condensation des données	103
5.1.4 La codification des données	103
5.1.5 Le modèle interactif d'analyse qualitative des données	104
5.2 L'analyse et la présentation des résultats	104
5.2.1 L'analyse des données	105
5.2.2 La présentation des résultats	105

6.	LES ASPECTS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE.....	106
6.1	Le consentement des participantes et des participants.....	107
6.2	L'entente de confidentialité	108
7.	LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ	108
7.1	Les critères de validité scientifique.....	108

QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS111

1.	LE CONTEXTE DU COURS	112
1.1	L'importance du cours dans le programme.....	112
1.2	La cible du cours	113
1.3	Les activités du cours en lien avec le devis ministériel	114
1.4	Les compétences visées au plan de cours	114
1.4.1	La présentation des compétences visées par le cours.....	115
1.4.2	Les compétences et les savoir-faire visés à la fin du cours.....	116
1.4.3	Les compétences priorisées par les participantes et participants ..	117
1.4.4	Les connaissances et les compétences acquises avant le cours.....	118
1.4.5	Les nouvelles connaissances et compétences à acquérir dans le cours	119
2.	LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT	121
2.1	Les stratégies d'enseignement priorisées par les participantes et participants	121
2.2	Les stratégies d'enseignement personnalisées	123
2.2.1	Les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages	124
2.2.2	La réutilisation des connaissances acquises antérieurement.....	126
2.2.3	Les activités d'évaluation formative	127
2.2.4	Les autres stratégies d'enseignement évoquées	129
3.	LA DOCUMENTATION RELIÉE AU COURS	130
3.1	Le matériel pédagogique soutenant l'enseignement	130
3.2	Le matériel pédagogique à développer	132

4. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	134
4.1 Une compréhension «plurielle» de la cible de la formation des cours	134
4.1.1 La cible d'un cours en référence au devis ministériel	135
4.1.2 Les compétences spécifiques à la formation professionnelle	136
4.1.3 Les compétences communes liées au transfert	137
4.2 Des stratégies d'enseignement alignées sur la production de projets	138
4.2.1 Les exigences des projets dans le programme	138
4.2.2 Le matériel pédagogique relié au cours	139
4.3 Des environnements adaptés pour favoriser de transfert	140
4.4 Les indices de transfert à travers les pratiques d'enseignement	141
4.4.1 Les stratégies d'organisation des connaissances	142
4.4.2 Les stratégies axées sur la persévérance	142
4.4.3 La contextualisation des apprentissages	143
4.4.4 Le processus motivationnel	144
CONCLUSION.....	147
1. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	148
2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	150
3. LES PISTES POUR DES RECHERCHES FUTURES	150
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	153
ANNEXE A - PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DESIGN DE MODE	167
ANNEXE B - GRILLE DE COURS DESIGN DE MODE	171
ANNEXE C - RÉSUMÉ DU PLAN DE COURS CIBLÉ.....	173
ANNEXE D - LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER DES ACTIVITÉS POUR LA RÉALISATION DE L'ESSAI.....	177
ANNEXE E - RECOMMANDATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE.....	181
ANNEXE F - FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS....	185
ANNEXE G - LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	193

ANNEXE H - GUIDE ET QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE.....201

ANNEXE I - LISTE ET DÉFINITIONS DE CODES207

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	Les cours de la discipline artistique de dessin et de conception ciblés pour la réalisation des projets de collection et de l'ESP	28
Tableau 2:	Les cours des disciplines techniques ciblés pour la réalisation des projets de collection et de l'ESP	29
Tableau 3:	Les cours des disciplines académiques ciblés pour la réalisation des projets de collection et de l'ESP	29
Tableau 4:	Les principales caractéristiques de la notion de compétence	43
Tableau 5:	Les composantes d'une compétence.....	44
Tableau 6:	Les types de compétences.....	55
Tableau 7:	Le profil de sortie du programme	58
Tableau 8:	La classification des connaissances selon la psychologie cognitive.....	61
Tableau 9:	Les étapes du processus de transfert selon Tardif (1999).....	66
Tableau 10:	Le transfert des apprentissages	67
Tableau 11:	Classification des stratégies d'apprentissage	68
Tableau 12:	Les stratégies d'apprentissage	69
Tableau 13:	Les moments préactif, actif et postactif de l'acte d'enseigner.....	71
Tableau 14:	Les caractéristiques dominantes des interventions de soutien au transfert	77
Tableau 15:	Les stratégies pédagogiques favorisant le transfert des apprentissages.	82
Tableau 16:	Tableau synthèse des étapes de réalisation de l'essai de maîtrise	99
Tableau 17:	Résumé des modèles d'analyse inductive et interactive des données qualitatives	102
Tableau 18:	Le modèle adapté de l'analyse inductive des données qualitatives	103

Tableau 19: Comparaison des descriptions du modèle interactif de l'analyse qualitative	104
--	-----

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	L'évolution des théories de l'apprentissage.	41
Figure 2:	Les composantes d'un programme d'études collégiales.	49
Figure 3:	Les compétences communes et leurs interrelations au collégial, avec l'élève occupant une place au central dans le développement de ces compétences.	52
Figure 4:	Schématisation de la recherche	96

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACPQ	Association des collèges privés du Québec
APC	Approche par compétences
APP	Apprentissage par problème/projet
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
DSEB	Direction du soutien aux études et des bibliothèques
CAPRES	Le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CER	Comité d'éthique de la recherche
CRIFPE	Chaire de recherche du Canada sur les TIC en éducation
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CRHIV	Conseil des ressources humaines de l'industrie du vêtement (Canada)
ESP	Épreuve synthèse de programme
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
MEC	Maîtrise en enseignement collégial
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche, de la Science et de la Technologie
OCDE	Direction de l'éducation et des compétences

ORMES	Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
PFEQ	La structure du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UdeS	Université de Sherbrooke
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, les Sciences et la Culture

REMERCIEMENTS

Je désire féliciter l'équipe PERFORMA qui a su mettre en place un programme de formation qui s'intègre de façon réaliste dans cette quête de professionnalisation des enseignantes et enseignants des disciplines professionnelles. Cette formation m'a permis de m'enrichir en m'appuyant sur des principes pédagogiques qui guident notre profession en enseignement supérieur.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux personnes qui ont suivi de près ou de loin mon cheminement chez PERFORMA. Au premier rang, la répondante de mon institution, madame Claude Zananiri, qui a su faire renaître en moi le goût des études et l'ambition de parfaire mes connaissances en éducation. Et bien sûr, ma directrice d'essai, madame Julie Lyne Leroux Ph. D. qui a su m'accompagner et partager sa passion pour le travail, son expertise, la sagesse de ses paroles et ses encouragements.

Je ressors de cette formation enrichi de connaissances pédagogiques que j'essaierai de partager avec mes collègues de travail lors de nos projets de recherche et de renouvellement de programme. Je désire souligner l'importance du partage entre les enseignantes et enseignants qui contribue à l'amélioration et à l'évolution de notre approche pédagogique.

Ceux qui auront le privilège d'entreprendre une maîtrise durant leur carrière en enseignement devront être conscients du prix à payer: celui de la quête à l'excellence. La solitude que celle-ci engendre, avec le nez dans les livres ou sur l'écran pour les natifs numériques, nous la partageons tous. Bon courage pour ce parcours laborieux et très enrichissant sur le plan du développement professionnel.

INTRODUCTION

Dans le domaine de l'enseignement au collégial un phénomène problématique récurrent qui soulève l'attention du corps professoral fait référence à la pédagogie de l'intégration des acquis (Roegiers, 2006), mieux connue comme sous le nom d'approche par compétences (APC). Suite à des recherches sur le sujet, Perrenoud (1995, p. 20) «relevait la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences» chez les étudiantes et étudiants dans leurs processus d'apprentissage scolaire. Il signalait que ces étudiantes et étudiants éprouvaient ces difficultés lors de l'arrimage de connaissances et de «l'intégration de multiples ressources cognitives» acquises dans différents cours ainsi que des faiblesses à les projeter et à en faire le transfert dans «des situations diverses, complexes, imprévisibles» (*Ibid.*). Selon Roegiers (2006), ce problème était lié au «manque d'efficacité des systèmes éducatifs» (p. 3). Le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) s'investissait alors d'une recherche sur les préoccupations que soulevait le transfert des apprentissages et de «l'acquisition des connaissances et par la capacité des élèves de [se] référer à celles-ci lorsque cela est nécessaire» (dans Bizier, Fontaine et Moisan, 2005, p. 11). La présente problématique s'avère toutefois reliée aux difficultés chez des enseignantes et des enseignants d'intégrer des stratégies de transfert des apprentissages dans leur enseignement. Ces observations constituent justement le thème et les assises du questionnement de la présente recherche et les chapitres qui suivent exposeront la perspective ainsi que les différentes étapes de cette recherche.

Le premier chapitre de cet essai établit la problématique de la recherche qui se situe dans le contexte du programme de formation en Design de Mode au Collège LaSalle. Dans ce chapitre, la problématique précise la nature des problèmes d'apprentissage que présentent les étudiantes et étudiants et dont on doit tenir compte lors de l'élaboration de l'épreuve synthèse du programme (ESP). Cette activité

d'évaluation représente l'étape finale de la sanction des études. Toutefois, la problématique résultant de la faiblesse du transfert que l'on reconnaît chez ces étudiantes et étudiants ne se situerait pas lors de la réalisation de l'ESP, mais plutôt dans les cours préparatoires à cette dernière. Selon les travaux de Otis et Ouellet (1996), il est plausible lors de l'analyse des éléments essentiels d'un programme de formation «qu'un cours particulier puisse être concerné plus directement» (p. 12). Pour la présente recherche, le cours ciblé dans le programme de formation situé en 4^e session porte stratégiquement sur l'élaboration de collections de vêtements et s'intitule: Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4). L'analyse de la problématique servira de guide pour la formulation de la question générale de l'essai, concluant ainsi le premier chapitre:

Quelles sont les stratégies d'enseignement d'enseignantes et d'enseignants qui favorisent le transfert des apprentissages des étudiantes et des étudiants dans le cadre d'un cours du programme Design de Mode du Collège LaSalle?

Le deuxième chapitre expose le cadre de référence sur lequel s'appuie cette recherche. On y retrouve les principaux concepts et les définitions principales des notions théoriques soutenant les fondements de cet essai, dont les compétences et leurs caractéristiques respectives selon une approche par compétences (APC). Howe (2017) précise que cette approche nous «réfère à une approche de planification de l'enseignement et de l'apprentissage qui focalise en priorité sur le développement de compétences» (p. 5). Nous y examinerons également les éléments caractérisant le transfert des apprentissages essentiels à la réussite de l'ESP. Le Conseil supérieur de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2014) soulignait qu'au Québec l'APC représente «une formulation des programmes d'études qui relie des savoirs essentiels, des compétences transversales et disciplinaires, et des domaines de vie» (p. 6). Dans le cadre de référence de cette recherche, les écrits scientifiques retenus ont des contenus à caractères innovateurs pour un contexte d'enseignement supérieur de niveau

collégial. Ce chapitre se termine par la présentation de deux objectifs spécifiques que vise cette recherche.

Le troisième chapitre traitera de l'approche méthodologique qualitative adoptée pour cet essai, ainsi que de l'identification des techniques, des instruments de collecte de données pertinentes et finalement des modes d'analyse à privilégier pour cette recherche. En dernier lieu, on y présente le choix des participantes et participants, ainsi que l'analyse des aspects éthiques selon les visées de la recherche.

Le quatrième chapitre présente l'analyse et l'interprétation des résultats selon une approche méthodologique inductive. Cette partie de l'essai représente un travail exhaustif faisant suite aux interprétations des données issues des entrevues semi-dirigées et les liens établis entre les écrits recensés et le cadre de référence retenu pour cet essai.

L'essai se conclut avec un résumé de la recherche, les grandes lignes de la problématique et une synthèse des résultats de l'analyse des entrevues. S'en suit un regard sur les limites de la présente recherche ainsi qu'un aperçu de l'intérêt que pourrait susciter ce travail pour de futures recherches pédagogiques sur le thème développé. Enfin, la dernière étape constitue une appréciation des retombées de ce travail sur la recherche des pratiques enseignantes visant le transfert des apprentissages au collégial.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans le but de bien cerner la problématique de cet essai, ce premier chapitre expose le problème de recherche concernant les difficultés chez des enseignantes et des enseignants d'intégrer des stratégies de transfert des apprentissages dans leur enseignement. Cette problématique se manifeste ultérieurement par les faiblesses chez les étudiantes et étudiants lors de leurs apprentissages, et des difficultés observées dans le transfert des apprentissages nécessaires pour atteindre les objectifs de l'ESP. Le contexte de la recherche se situe dans le programme Design de Mode pour l'École internationale de mode, arts et design du Collège LaSalle du campus de Montréal.

1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Pour situer le contexte de la présente recherche, la situation problématique qui attire l'attention de l'ensemble du corps professoral se manifeste en fin de parcours scolaire lors de l'élaboration des collections de vêtements, plus précisément à l'ESP pour le programme Design de Mode au Collège LaSalle. Il importe d'examiner judicieusement la dimension éducative ainsi que les situations de transfert et subséquemment d'interroger les sources à l'origine de ces problèmes chez les étudiantes et étudiants, dont le manque de qualité et de profondeur dans l'ancrage des connaissances, de la faiblesse de la maîtrise des habiletés requises, de même que du manque de rigueur dans le transfert des apprentissages lors de l'ESP (Aylwin, 1992). À la suite d'une analyse approfondie du programme, il s'avère que cette problématique prend ses sources en amont dans le cursus du programme de formation.

1.1 Les caractéristiques des compétences menant à l'ESP

Dans la présente situation, l'ESP témoigne du faible «résultat de l'intégration [...] des apprentissages essentiels réalisés» (Fortin et Raymond, 1996, p. 19) par les étudiantes et étudiants au terme de leur formation. La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (Gouvernement du Québec, 2012) stipulait dans son rapport synthèse les lignes directrices établissant les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) que les établissements d'enseignement collégial se devaient d'observer:

l'étudiant inscrit à un programme d'études collégiales doit [...] réussir l'épreuve synthèse de son programme pour obtenir son diplôme. Cette épreuve est élaborée par les collèges pour chaque programme préuniversitaire et technique, et elle permet à l'étudiant de démontrer sur une base individuelle qu'il a atteint l'ensemble des objectifs et des standards de son programme d'études. (Gouvernement du Québec, 2012, p. 17)

En référence au rapport préparé par le CSE (Gouvernement du Québec, 2014), il y aurait lieu de se demander si ces problèmes sont liés aux difficultés à développer des compétences disciplinaires chez les étudiantes et étudiants impliquant les stratégies d'enseignement déployées par des enseignantes et des enseignants favorisant le transfert des apprentissages.

1.2 Les compétences composant le profil de sortie au collégial

Les programmes de formation technique et professionnelle au collégial visent un profil de sortie s'appuyant sur la convergence et le transfert des compétences de la formation générale et de la formation spécifique impliquant diverses disciplines d'enseignement. Dans leur recherche sur les écrits scientifiques publiés dans le réseau collégial, les auteures Otis et Ouellet (1996) précisent que le profil de sortie est une

étape préliminaire importante à considérer lors de l'élaboration des compétences qui doivent être circonscrites pour une juste préparation à la réussite de l'ESP.

Le profil de sortie est donc un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes attendu au terme de la formation et qui permet de guider et d'orienter le travail éducatif dans le programme d'études. (Otis et Ouellet, 1996, p. 10)

L'annexe A présente un énoncé du profil de sortie pour le programme d'études en Design de Mode au Collège LaSalle. On y constate les savoirs à caractère transversal qui feraient partie de cette formation, portant le qualitatif «transdisciplinaire» (Gouvernement du Québec, 2014, p. 6) de certaines compétences disciplinaires. Il importe de signaler que lors de la rédaction du présent essai, ce document était à l'étape d'ébauche. On remarque que la section sur les perspectives d'emploi n'est pas encore complétée malgré son importance comme élément d'orientation pour la rédaction de l'ESP.

1.3 Les disciplines de formation et les compétences

Le programme Design de Mode au Collège LaSalle est composé des disciplines artistiques de dessin et de conception, ainsi que des disciplines techniques de production de vêtements, de patron et de confection. Également, selon une approche plus théorique et complémentaire, le programme transmet des savoirs théoriques tels que des notions en tendances de la mode, en histoire du costume, en textiles et matières premières, de même qu'en commercialisation et en gestion de production.

Selon le concept du transfert des compétences, il est naturel de considérer que la «participation des parties prenantes à la détermination des objectifs de formation [ainsi que] le renforcement de la coopération entre enseignants constituent des éléments» (Chauvigné et Coulet, 2010, p. 15) essentiels visant le partage et la concomitance des savoirs dans chacune de ces disciplines d'enseignement respectives.

Bélisle (2015), explicite la différence fondamentale entre l'alignement pédagogique et l'alignement curriculaire.

Toute planification pédagogique repose sur un principe fondamental, celui de l'alignement pédagogique [...] associé à la cohérence entre les composantes d'un même cours [alors que] que l'alignement curriculaire réfère à la cohérence entre toutes les composantes d'un parcours de formation (*Ibid.*, p. 145-146).

Selon cette perspective de planification pédagogique, l'annexe B présente la grille de cours selon les six sessions de formation pour le programme d'études en Design de Mode au Collège LaSalle. Cette grille permet de reconnaître les séquences de cours par session. Les cours correspondant aux disciplines artistiques, techniques, et théoriques qui intéressent la présente recherche sont indiqués dans les tableaux 1, 2 et 3.

Tableau 1
Les cours de la discipline artistique de dessin et de conception ciblés pour la réalisation des projets de collection et de l'ESP

	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année	
Session	1	2	3	4	5	6
Cours en Design	KNN	KNP	KNR	571-KD4 Définition des caractéristiques d'une Collection	KPK Production du plan de Collection	KPL Élaboration du Portfolio
Tâches visées	Dessin des vêtements en aplats	Dessin des figurines de mode	Développement de concepts de mode	Développement des collections de vêtements	Élaboration du projet de créativité	Épreuve synthèse

Tableau 2
Les cours des disciplines techniques ciblés pour la réalisation des projets de collection et de l'ESP

Session	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année	
	1	2	3	4	5	6
Patron	KNB	KNC	KND	KPB Mise au point et prototype	KPC Élaboration de collection et prototypes	KPD Collection pour marchés visés
Confection	KNJ	KNK	KC3	KC4 Production de vêtements	KPG Évaluation de vêtements	KPH Présentation et évaluation de collections
Moulage		KP1	KNG			
Production	KX6 Gestion de fonction de travail	KX1 Développement de produits mode		KD1 Élaboration de dossiers techniques	KX2 Planification et production	KNL Construction de vêtements

Tableau 3
Les cours des disciplines académiques ciblés pour la réalisation des projets de collection et de l'ESP

Session	1 ^{re} année		2 ^e année		3 ^e année	
	1	2	3	4	5	6
Tendances				KX5 Tendances		
Histoire du costume		KNA Phénomène de mode	KNE Mode et société			
Textiles	KPA Étude des matières premières			KPE Recherche de matières premières		

2. LE PROBLEME DE L'ESSAI

Il faut rappeler que le thème de cet essai portera sur la problématique découlant des difficultés chez des enseignantes et des enseignants d'intégrer des stratégies de transfert des apprentissages dans leur enseignement. Cette problématique se manifeste par les difficultés à mobiliser des connaissances chez les étudiantes et étudiants lors du

transfert des apprentissages impliquant la mobilisation de ressources cognitives dans le contexte de situations-problèmes complexes (Perrenoud, 1995). Rey (1996) définit la notion de tâche complexe comme étant une activité contextualisée, qui requiert le «cadrage [c'est-à-dire] la capacité d'un individu à déterminer au sein d'une situation les traits pertinents qui le conduiront aux choix et à la combinaison des procédures nécessaires à la résolution de la tâche» (dans Carette, 2008, p. 84). Lison et St-Laurent (2015) associent ce processus cognitif à l'«ajustement de ses stratégies d'apprentissage» (p. 316) et au développement d'habiletés et de stratégies métacognitives selon la pratique réflexive.

Selon Perrenoud (1995) les cours préparatoires à l'ESP devraient permettre aux étudiantes et étudiants d'acquérir des notions de base essentielles leur permettant d'accomplir des tâches complexes, de «mobiliser des ressources cognitives face à des situations-problèmes complexes» (p. 23) et d'atteindre assurément les cibles d'apprentissage visées par l'ESP.

L'épreuve synthèse de programme est une activité d'évaluation sommative qui a pour fonction d'attester, au terme du programme, le niveau de développement des compétences terminales, en tant que résultat de l'intégration, par l'élève, des apprentissages essentiels réalisés dans le programme. (Fortin et Raymond, 1996, p. 19)

Cet essai traitera ainsi de compétences de haut niveau, considérées comme essentielles lors du transfert des apprentissages chez les étudiantes et étudiants visant ultérieurement à une meilleure réussite de l'ESP pour le programme d'enseignement en Design de Mode au Collège LaSalle.

2.1 L'argumentation de la problématique de l'essai

Afin de mieux cerner la problématique de cet essai, il faut préciser que son auteur fait partie du corps professoral pour le programme Design de Mode du Collège

LaSalle du campus de Montréal. Étant un enseignant sénior, certaines des tâches administratives qui lui incombent et qui sont reliées au thème incluent l'élaboration de la partie conception de l'ESP pour le département de Design ainsi que l'encadrement des enseignantes et enseignants qui y participent.

2.1.1 Les rétroactions à la suite des bilans de l'ESP

La réflexion sur la problématique de cet essai est le résultat des rétroactions des enseignantes et enseignants à la suite des nombreux bilans de l'ESP depuis sa mise en œuvre. Ces enseignantes et enseignants rapportent que l'ensemble des étudiantes et étudiants manifestent des difficultés concernant le transfert des apprentissages devant être maîtrisés afin de mieux réussir cette évaluation. Ils mobilisent peu les ressources des cours antérieurs et ont tendance à peu s'investir dans leurs activités d'apprentissages et à privilégier des stratégies leur permettant de mémoriser les connaissances à court terme. Pour la réussite du cours, ils privilégient les apprentissages en surface aux apprentissages en profondeur, ce qui nuit à la transférabilité de leurs connaissances et compétences et au processus du transfert. Ces observations quant à ces difficultés ont un impact sur la gestion du programme puisque l'ESP représente l'étape conclusive de la formation des étudiantes et étudiants et elle nécessite la mobilisation de nombreuses ressources intégrées tout au long du programme. Les commentaires rapportés par des enseignantes et des enseignants réunis en équipe programme relèvent des faiblesses des étudiantes et des étudiants lors de la conception au plan du design et de l'élaboration du concept menant à la réalisation des collections dans de vraies matières. Comme les enseignantes et enseignants de ce département ont une expérience considérable, il importe d'analyser leurs stratégies d'enseignement pour cerner la problématique du transfert des apprentissages se situant dans les cours de dessin préparatoires à l'ESP. Lors de la quatrième session de formation, les étudiantes et étudiants sont amenés à développer une collection dans le cadre d'un projet d'équipe précisément dans le cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4). Un bref résumé du plan de ce cours se trouve à l'annexe

C. À la suite de ce projet, les étudiantes et les étudiants doivent avoir acquis l'ensemble des compétences nécessaires leur permettant de développer une collection. Ce projet constitue une activité d'apprentissage occupant un rôle majeur dans leur formation puisqu'il est repris et revu en profondeur lors de l'ESP. Le contexte diffère lors de l'ESP parce que les étudiantes et étudiants ne sont plus en équipe et doivent élaborer de façon indépendante le concept d'une collection selon un niveau de complexité avancé et individuel.

2.1.2 Les stratégies d'enseignement et les changements sociaux

La réflexion sur cette problématique prend en considération les changements sociaux dans les habitudes des étudiantes et étudiants devant les stratégies et les modèles d'enseignement utilisés par les enseignantes et enseignants au collégial. En lien avec l'ESP, cette recherche a comme objectif d'analyser les activités d'enseignement utilisées par des enseignantes et des enseignants pour le cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4) du programme de Design de mode. En fait, le chercheur est préoccupé par le transfert des apprentissages dans le contexte de l'ESP. Sous les conseils de la directrice d'essai, il a été recommandé de procéder à l'analyse de ces stratégies d'enseignement avec l'objectif de cerner les causes et d'approfondir les facteurs les plus pertinents entraînant les faiblesses au regard du transfert chez les étudiants et étudiantes. Cette recherche va ainsi porter sur les stratégies d'enseignement déployées par des enseignantes et des enseignants pour assurer un transfert authentique des compétences visées par le programme ainsi que l'ancrage efficace des connaissances essentielles requises (Lebrun et Vigano, 1995).

2.1.3 Des écrits scientifiques traitant des stratégies favorisant le transfert des apprentissages

Parmi les récents écrits scientifiques au collégial traitant des stratégies pédagogiques favorisant le transfert des apprentissages qui ont inspirés la présente

recherche, mentionnons entre autres les recherches menées par Fontaine (2015) et Joanis (2016a, 2016b).

Dans une première recherche, Fontaine (2015) traite des habiletés de transfert que les étudiantes et étudiants doivent acquérir dans leur formation. Cette recherche est centrée sur le soutien que les enseignantes et enseignants devraient apporter aux étudiantes et étudiants pour faciliter leurs apprentissages. Les résultats de cette recherche relèvent «que ce n'est pas le fait de préparer les étudiantes et étudiants avant l'examen qui aurait un impact sur la réussite, mais plutôt une préparation à plus long terme, c'est-à-dire tout au long du programme» (*Ibid.*, p. 23). Fontaine précise de même «que les liens entre les connaissances que les étudiantes et étudiants possèdent, l'application ainsi que l'adaptation de ces connaissances auprès de leurs bénéficiaires sont souvent déficients» (*Ibid.*, p. 24). Les résultats révèlent également dans les propos des enseignantes et enseignants que «le thème de la motivation est une préoccupation constante» (*Ibid.*, p. 77). Toutefois, ces enseignantes et enseignants ne considèrent pas «leur rôle à jouer lors du développement de l'habileté de transfert [et] ne font pas référence au soutien auprès des étudiantes et étudiants pour la recherche de leur motivation intrinsèque» (*Ibid.*, p. 78).

Dans une deuxième recherche menée par Joanis (2016a), la chercheuse s'intéresse à «l'actualisation des stratégies pédagogiques telle que vécue par les étudiants plutôt que de leur planification telle qu'envisagée par le professeur» (p. 10-11). Les résultats de cette recherche centrée sur les étudiantes et étudiants témoignent de la «faible perception de leur compétence à l'égard de leurs apprentissages et de leur aptitude au transfert» (Joaanis, 2016b, p. 21). Enfin, les résultats de cette recherche révèlent que «les stratégies pédagogiques utilisées par les professeurs [...] permettent aux étudiants, selon eux, d'apprendre la matière, mais pas nécessairement de se sentir compétents à réutiliser ces mêmes apprentissages dans un autre contexte» (Joaanis, 2016a., p. 12).

Ces deux dernières recherches en plus de témoigner de l'importance de stratégies pédagogiques favorisant le transfert soulèvent des stratégies d'apprentissage que doivent adopter les étudiantes et les étudiants. Dans le cadre du programme en Design de mode qui prévoit une ÉSP nécessitant le transfert des apprentissages, il importe d'examiner plus particulièrement les stratégies d'enseignement mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants afin de favoriser le transfert des apprentissages.

Jusqu'à maintenant, une zone d'ombre et d'incertitude plane à propos des stratégies d'enseignement réellement utilisées par des enseignantes et des enseignants dans le programme de Design de mode afin de favoriser le transfert des apprentissages. Malgré tout le travail de planification des cours (matériel, procédures, consignes, etc.) dans le cadre du cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4), il y a lieu de se questionner afin de savoir si les stratégies d'enseignement utilisées par des enseignantes et des enseignants sont alignées sur des stratégies favorisant le transfert des apprentissages. Ce questionnement concerne les stratégies réellement déployées par des enseignantes et des enseignants engagés dans le cours. Sans nier l'importance accordée aux stratégies d'apprentissage des étudiants et des étudiants favorisant le transfert (Barbeau, Montini et Roy, 1997a), nous sommes essentiellement préoccupées par les stratégies d'enseignement déployées dans un des derniers cours du programme afin d'assurer la réussite de l'ÉSP.

2.2 Les composantes du projet de collection

La problématique du présent essai révèle essentiellement des difficultés se manifestant chez les étudiantes et étudiants lors de la construction des habiletés et des compétences menant à l'ÉSP. Plus spécifiquement, ces difficultés apparaissent lors des projets d'équipes menant à la production de collections de vêtements dans le cadre du cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4). Ces projets sont conduits en deux étapes encadrées par deux départements constitués de deux groupes

d'enseignantes et enseignants distincts, quoique concomitants. Dans ce contexte, les divers intervenantes et intervenants se doivent d'être impliqués dans le partage et le transfert des apprentissages respectivement à leurs disciplines. Dans le cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages développée par la CEEC (Gouvernement du Québec, 2012), on y souligne que la qualité de l'enseignement au collégial relève d'un partage des responsabilités.

Ces responsabilités sont exercées par plusieurs personnes ou entités: le professeur, le département, le comité de programme, la Direction des études, la Commission des études et le conseil d'administration ou la plus haute autorité du collège. (Gouvernement du Québec, 2012, p. 11)

La première étape dans la réalisation d'une collection de vêtements consiste en sa conception. C'est la partie créative du projet d'élaboration de la collection. Cette étape introductive est extrêmement importante et requiert que les étudiantes et étudiants soient aptes à élaborer le design ou le concept de leurs collections par le rendu graphique sous forme de dessins de vêtements (voir le tableau 1). La deuxième étape quant à elle consiste en la production de vêtements dans de vraies matières. Cette partie technique, présentée au tableau 2, doit soutenir l'aspect créatif de la collection. C'est ainsi que dans les bilans de session, l'ensemble du corps professoral impliqué dans l'encadrement de ces projets constate chez les étudiantes et étudiants leurs difficultés à concevoir d'une façon structurée et indépendante les différentes étapes de la réalisation de leurs collections, que ce soit pour la partie design ou la partie production. D'où la problématique lors de la reproduction de cette activité à l'ESP.

2.3 Les composantes de la problématique

Lors du développement de l'ESP, des enseignantes et des enseignants constatent chez les étudiantes et étudiants le manque de recherche et de rigueur dans les dessins quant à la faisabilité des vêtements. Ils constatent également un manque de structure dans la coupe et dans l'évaluation des notions de logistique pour les systèmes

d'ouverture, des connaissances qui devraient être intégrées dans les cours préalables de production et de confection. De la même façon, l'élaboration des styles ne correspond pas aux besoins de la clientèle et ne tient pas compte de ses attentes ni de celles du marché cible à qui cette collection serait destinée, ces notions relevant des cours de tendances et de développement de produits. Les rendus des dessins ne traduisent pas non plus les particularités des matières dont les tombées par rapport au poids ou de leurs caractéristiques de souplesse et de transparence pour les drapés, des notions qui relèvent des cours de textiles et de matières premières. En définitive, la problématique ne s'applique pas seulement à des savoirs et à des habiletés qui relèvent strictement de la discipline de dessin. En effet, certaines connaissances théoriques doivent avoir été vues et acquises par les étudiantes et étudiants lors des cours complémentaires et préparatoires au processus de développement de collection de vêtements présentés au tableau 3 et doivent faire l'objet d'une intégration lors de l'ESP. Lebrun (2015) insiste néanmoins sur le fait que les étudiantes et étudiants doivent aussi être tenus responsables de leurs acquis lorsqu'il affirme qu' «il revient ainsi à l'apprenant de construire le portfolio des connaissances acquises et de rassembler les traces des compétences déployées et des contextes investigués» (p. 71).

Toutefois, compte tenu des limites d'un essai professionnel, précisons que la présente problématique vise à cerner plus particulièrement les stratégies d'enseignement visant le transfert des apprentissages d'enseignantes et d'enseignants dans le cadre d'un cours du programme de Design de mode.

3. LA QUESTION GENERALE DE L'ESSAI

L'étape constituant la formulation de la question de recherche et de la rédaction des objectifs de recherche occupe un «rôle capital dans l'orientation des travaux ultérieurs» (Bouchard, 2011; dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 77). Afin d'orienter de façon précise la présente recherche, il importe ainsi de formuler une question de recherche permettant de mieux interroger les connaissances sur le thème

dans le but de l'explorer justement. Selon Bouchard (2011), les «objectifs comportent tous les éléments nécessaires à l'orientation du travail» (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 77) et précisent les intentions du chercheur.

La question générale de la présente recherche s'appuie sur le constat que les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages de la part des enseignantes et enseignants sont méconnues à ce jour. Malgré toutes les intentions d'offrir une formation de qualité, nous ne connaissons par les pratiques réelles d'enseignement mises en œuvre afin de favoriser le transfert. Est-ce que ces stratégies d'enseignement axées sur le transfert des apprentissages de la part des enseignantes et enseignants sont suffisantes? Les enseignantes et enseignants peuvent-ils mieux cibler les stratégies d'enseignement pour favoriser le transfert des apprentissages dans le contexte du cours 571-KD4 lié à l'ÉSP? Il en résulte que ce manque de connaissance des stratégies d'enseignement mises en œuvre ne nous permet pas d'améliorer les pratiques enseignantes de sorte à soutenir le transfert des apprentissages dans le programme de manière à permettre aux étudiantes et étudiants de développer leur vrai potentiel lors de l'ESP, autant pour la partie conception de la collection que pour la partie réalisation des vêtements dans de vraies matières. Ce qui mène à la formulation de la question générale de cet essai:

Quelles sont les stratégies d'enseignement d'enseignantes et d'enseignants qui favorisent le transfert des apprentissages des étudiantes et des étudiants dans le cadre d'un cours du programme Design de Mode du Collège LaSalle?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le premier chapitre faisait état de la problématique et situait la question générale de l'essai dans un contexte de formation selon une approche par compétence. Les mots clés suivants s'en dégageaient: compétence, transfert des apprentissages, stratégie et enseignement.

Ce deuxième chapitre présente le cadre de référence constituant la recension d'écrits scientifiques sur lequel s'appuie la présente recherche. La première partie de ce chapitre fait un bref survol de l'évolution des théories de l'apprentissage en présentant les grands paradigmes soutenant les fondements de l'approche par compétence, puis s'en suit l'analyse de référentiels définissant les caractéristiques et les composantes respectives du concept de compétence ainsi que leurs définitions pour un programme d'études collégiales. Par la suite, vient l'analyse des concepts fondamentaux composant le transfert et le processus de structuration des connaissances dans l'enseignement au collégial. Finalement, cette analyse interrogera la position de l'enseignante et l'enseignant dans son acte professionnel ainsi que les stratégies pédagogiques déployées favorisant le transfert.

1. L'ÉVOLUTION DES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE

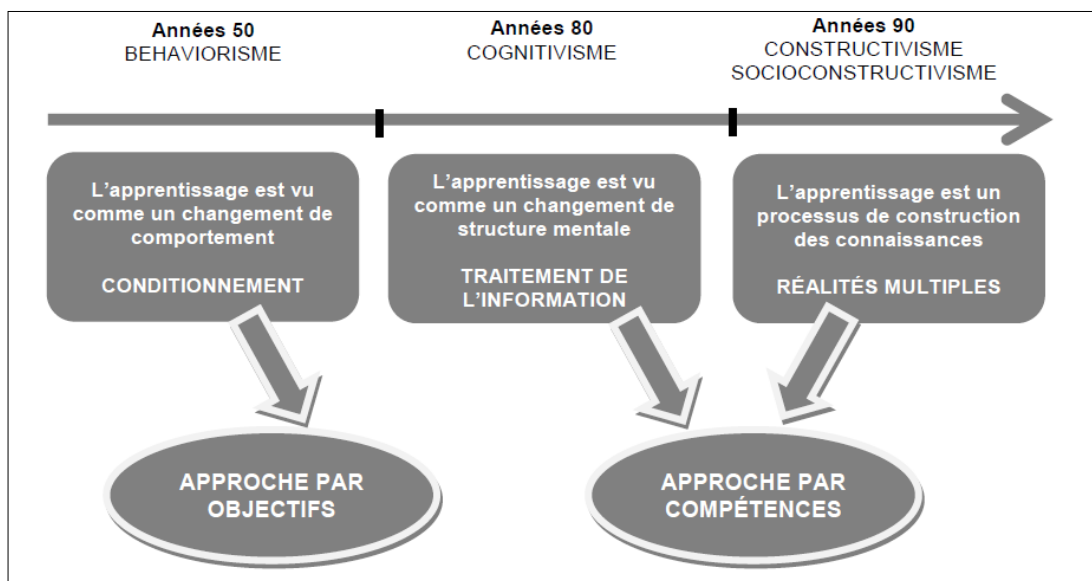
Selon l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) «[l]e behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme sont les grands paradigmes qui ont marqué le monde de l'éducation depuis le milieu du vingtième siècle» (Gouvernement du Québec, 2011, p. 5). Dans les années 60, le modèle béhavioriste était critiqué pour avoir tendance à réduire l'apprentissage à un conditionnement basé sur des étapes successives d'activités. Comme le commentait Vanhulle (2007), cette approche «ne permet pas de définir précisément selon quels

processus, à quelles conditions se construit la professionnalisation» (dans Muriel et Bournel Bosson, 2014, p. 9). Tardif (1997) explique que le comportement privilégiait «le produit des activités humaines» (p. 63) plutôt que les stratégies ou les processus conduisant à un tel produit. Dans ce sens Chauvigné et Coulet (2010) précisent que

l'APC est souvent présentée comme une avancée au regard de la pédagogie par objectifs, de par la rupture qu'elle opère avec l'approche behavioriste, au profit d'une focalisation sur l'utilisation fonctionnelle des acquis de l'apprentissage, dans des situations concrètes où le sujet doit se montrer capable de résoudre des problèmes (Jonnaert, 2002; Monchatre, 2008a, 2008b, 2009). (p. 16)

Pour ce qui en est du cognitivisme, St-Pierre (1991) précise que le savoir se construit par l'encodage de l'information, et que l'assimilation de stratégies cognitives favorisait «l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté» (p. 16). Dans ce sens, Tardif (1997) maintient que pour le cognitivisme, l'emphasis est accordée aux «stratégies qui permettent l'atteinte d'une performance [...] que l'élève utilise dans la réalisation de ses activités» (p. 70). Enfin, selon l'approche socioconstructiviste, l'enseignante et l'enseignant occupent un rôle prédominant dans le choix, la planification ainsi que de la mise en place de situations d'apprentissage favorisant la construction et l'acquisition de nouvelles connaissances et menant au transfert chez les étudiantes et étudiants (Joannert, 2009; Piaget, 1896-1980; Vygotsky, 1896-1934; dans Gouvernement du Québec, 2011).

La figure 1 présente l'évolution des principales théories de l'apprentissage dans le cadre du nouveau pédagogique, dont l'approche par compétences.



Source: Figure de Brahim, C., Farley, C., et Joubert, P. (2011, p. 5).

Figure 1: L'évolution des théories de l'apprentissage.

Pour clore ce survol de l'évolution des théories de l'apprentissage, l'approche socioconstructiviste permettrait finalement aux étudiantes et étudiants de faire l'acquisition d'habiletés cognitives sociales dans un cadre interactif les préparant à un réel contexte de travail. Les stratégies d'enseignement et l'évaluation de l'atteinte de ces compétences nécessiteront une recherche en profondeur ainsi qu'un exercice cognitif avec l'enseignante et l'enseignant comme personne-ressource au centre des activités d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2011).

1.1 L'approche par compétences

Dans ce contexte de renouveau pédagogique, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Gouvernement du Québec, 2009) définit l'approche par compétence comme étant un programme d'études dont les objectifs sont formulés «en fonction de compétences (habiletés, connaissances, attitudes et comportements) à maîtriser selon des standards définis propres à la poursuite d'une activité professionnelle ou d'études supérieures» (Gouvernement du Québec, 2010, p. 10).

2. LA NOTION DE COMPETENCE

Comme illustré dans le cadre du renouveau pédagogique, la notion de compétence a grandement évolué depuis ses débuts. Selon l'INSPQ (Gouvernement du Québec, 2011), c'est à partir de 1990, qu'au Québec «le MELS implante [...] l'approche par compétences au primaire et au secondaire» (p. 22). Ce n'est toutefois qu'à partir de 1993 que «le collégial a fait le virage vers une approche par compétences» (Gouvernement du Québec, 2010, p. 2).

Afin de définir la notion de compétence qui s'inscrit dans une approche par compétences au collégial, nous avons consulté des documents officiels, des textes pédagogiques ainsi que des recherches scientifiques contemporaines s'appuyant sur des définitions savantes orientées pour les besoins éducatifs actuels de niveau collégial. À la suite de cette recension d'écrits, il s'agira de procéder à une analyse comparative des différentes définitions retenues, d'identifier leurs caractéristiques principales et leurs composantes distinctes qui serviront de balises pour formuler une définition conformément au paradigme socioconstructiviste et adapté au présent essai. Rappelons que le thème du présent essai est principalement axé sur l'analyse des stratégies d'enseignement déployées par des enseignantes et des enseignants favorisant le transfert des apprentissages dans un cours ciblé d'un programme technique.

2.1 Les caractéristiques principales de la notion de compétence

Parmi ses recherches sur l'évaluation des compétences au collégial, Leroux (2010) définit les principales caractéristiques de la notion de compétence comme suit: «la compétence est intégratrice, complexe, finalisée, contextualisée, évolutive et évaluable» (p. 73). Avec ces caractéristiques comme éléments de référence, il sera possible de procéder à l'analyse des diverses définitions afin «d'éclaircir les divers sens attribués» (Dolz et Ollagnier, 2002, p. 7) à la notion de compétence. Le tableau 4

suivant présente les principales caractéristiques de la notion de compétence (Leroux, 2010).

Tableau 4
Les principales caractéristiques de la notion de compétence

Intégratrice	<ul style="list-style-type: none"> • La compétence nécessite l'intégration d'une multitude de ressources variées. • Elle fait référence à une diversité de ressources internes et externes.
Complexe	<ul style="list-style-type: none"> • La compétence est un système organisé en réseau intégré et fonctionnel qui permet d'articuler les ressources entre elles. • Elle fait référence à l'ensemble des opérations qui demandent de raisonner en termes de combinaison.
Finalisée	<ul style="list-style-type: none"> • Elle prend tout son sens dans l'action et par rapport au but qu'elle poursuit.
Contextualisée	<ul style="list-style-type: none"> • Elle est étroitement liée aux contextes dans lesquelles elle s'exerce. • La compétence est indissociable des tâches.
Évolutive	<ul style="list-style-type: none"> • Elle se construit et se développe par une intégration progressive des ressources à travers les diverses situations. • Elle est le résultat d'une construction personnelle résultant des apprentissages réalisés et elle prend appui sur les ressources existantes.
Évaluable	<ul style="list-style-type: none"> • Les manifestations de la compétence sont perceptibles et peuvent être interprétées à l'aide de standards et de critères.

Source: Leroux, J. L. (2010, p. 72).

2.2 Les composantes distinctes de la notion de compétence

Au regard des composantes de la notion de compétence, Allal (2002) précise qu'

une compétence est conçue comme: un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations. (Allal, 2002, p. 81)

Allal (2002) explique également que «[l]a notion de réseau implique que ces composantes sont reliées de manière fonctionnelle en schèmes organisateurs de l'activité du sujet» (p. 81). Le tableau 5 suivant présente les composantes d'une compétence construites à partir de ces recherches.

Tableau 5
Les composantes d'une compétence

• Composantes cognitives:	- Connaissances:
	✓ déclaratives (savoirs)
	✓ procédurales (savoir-faire)
	✓ contextuelles
	✓ métaconnaissances
	✓ régulations métacognitives
• Composantes affectives:	- Attitudes, motivations
• Composantes sociales:	- Interactions, concertations
• Composantes sensorimotrices:	- Coordination gestuelle

Source: Allal, L. (2002, p. 80).

Par ses recherches, Allal (2002), «démontre la variété de composantes pouvant être mobilisées dans une compétence, qui vont au-delà de l'idée de la composante cognitive» (dans Leroux, 2010, p. 65). À cet effet, Leroux (2010) explique que «le concept de compétence suppose une mise en relation des différentes composantes qui s'intègrent et se combinent les unes aux autres et débouchent sur l'action» (p. 64). Elle précise qu'«une variété» de ces composantes peut s'intégrer «dans un terme plus englobant, soit celui de «ressources»» (*Ibid.*, p. 65).

D'autres chercheurs, dont Roegiers (2006), précise que «la composante gestuelle» (p. 19) s'arrime avec la composante sensorimotrice mentionnée chez Allal (2002). Selon Roegiers (2006), cette composante peut s'observer lors «de performances réalisées par les élèves» plus particulièrement dans les «disciplines artistiques ou manuelles» (p. 19) qu'il s'agisse d'un projet à monter ou d'une tâche à réaliser, de fournir des informations orales ou lors d'épreuves orales. Il mentionne également que la composante cognitive se manifeste «à travers des épreuves organisées

à cette fin [sollicitant] soit des informations [...] soit des réponses, lorsqu'on pose des questions à l'élève, soit des productions, lorsque l'on donne à l'élève une consigne de travail» (Roegiers, 2006, p. 19).

Pour ce qui en est de la construction de ces composantes cognitives, Lison et St-Laurent (2015) insistent pour «que les enseignants proposent aux étudiants des activités variées qui leur permettent de connaître et de maîtriser différentes stratégies métacognitives et réflexives» (p. 328).

Bref, soulignons que le développement de l'ensemble des composantes des compétences mentionnées précédemment occupe une place déterminante dans les nombreuses situations d'apprentissage et de transfert en lien avec le projet de collection faisant l'objet de la présente recherche.

2.3 Les définitions de la notion de compétence

Les référentiels de définitions de la notion de compétence qui sont présentés dans cette section sont issus de documents officiels étatiques ainsi que de recherches scientifiques réalisées par des spécialistes reconnus œuvrant dans le milieu de l'éducation. Rappelons que l'intérêt de la présente recherche s'applique aux notions de compétences selon l'ordre d'enseignement collégial.

2.3.1 Les divergences sur la définition de la notion de compétence

L'analyse des documents officiels et de recherches scientifiques recensés mène au constat des divergences dans la définition de la notion de compétence selon les situations et les perspectives adoptées autant sur le plan conceptuel que pratique. Dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil (Gouvernement du Québec, 2014) soulevait la confusion concernant la notion de compétences et que «les concepts étaient loin d'être clairs et univoques»

polysémie de la notion de compétence, discussion autour du concept de compétence transversale, confusion autour de l'approche par compétences comme méthode d'élaboration des programmes et comme approche d'enseignement ou d'apprentissage. (Gouvernement du Québec, 2014, p. 88)

En ce sens, Dolz et Ollagnier (2002) expliquent que «[c]es paradoxes sont inhérents aux glissements terminologiques et conceptuels potentiels: compétence - capacité - mobilisation - conduites - performances - etc.» (p. 20).

2.3.2 *Les définitions selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)*

Les référentiels de définitions qui seront analysés en premier lieu sont issus de documents officiels, principalement ceux produits par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Le CSE (Gouvernement du Québec, 2014) mandaté d'«un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation» (p. v) souligne les nuances sur les définitions de la notion de compétence selon «les différents secteurs et ordres d'enseignement» (p. 5) du primaire à la formation préuniversitaire. Tenant compte de l'orientation collégiale priorisée dans le présent essai, les extraits retenus traitent principalement de cet ordre. Voici la définition que propose le CSE (Gouvernement du Québec, 2014) pour la formation collégiale technique:

À la formation collégiale technique: «la compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.)» (MELS, 2007c, p. 5). Il s'agit de la même définition que celle de la formation professionnelle. (p. 5)

De même, le CSE propose la définition suivante pour la formation collégiale préuniversitaire:

À la formation collégiale préuniversitaire: «Un savoir-agir. Celui-ci fait référence à la capacité manifestée par l'élève en matière de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes à utiliser ses connaissances et habiletés dans une situation donnée» (MELS, 2012, p. 73). (Gouvernement du Québec, 2014, p. 5).

Ces textes permettent de distinguer que pour les programmes technique et professionnel, l'emphase est mise sur le pouvoir d'agir et l'organisation des savoirs. Alors qu'au collégial préuniversitaire, l'emphase est mise sur le savoir-agir, insistant sur la notion que les étudiantes et étudiants sauront mobiliser leurs connaissances et leurs ressources selon un processus de raisonnement à un niveau supérieur dans des situations complexes. Un subtil jeu de mots entre pouvoir agir et savoir agir suggérant un effort cognitif plus avancé et engagé au niveau préuniversitaire.

2.3.3 Les définitions selon des spécialistes du milieu de l'éducation

La deuxième partie de l'analyse de la notion de compétence examine les points de vue et les opinions idéologiques de spécialistes du milieu de l'éducation, et permet de mieux s'approprier cette notion. Tardif et Dubois (2013) explicitent qu'«une compétence est un savoir-agir, débordant [...] l'étendue sémantique d'un savoir-faire [...] comme les savoirs et les savoir-être [et] sont des ressources mobilisées et combinées au service de la compétence» (p. 31). Leroux (2012), précise qu'«[a]gir avec compétence suppose non seulement un savoir-agir, mais également un pouvoir et un vouloir-agir [impliquant] «une mise en action» (p. 8). Selon Dolz et Ollagnier (2002), ces distinctions s'expliquent par des

changements épistémologiques [dans la] construction interne [relativement] au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme «acteur» «différent» et «autonome». (p. 8)

Il serait juste de spécifier que les programmes de formation collégiale technique visent la formation de personnes aptes à intégrer le marché du travail le plus facilement possible et capables de mettre en pratique des connaissances et des habiletés conséquentes. À cet effet, Dolz et Ollagnier (2002) précisent que

L'utilisation de la notion de compétence dans le monde de l'éducation se fait aussi par le biais de la formation professionnelle. C'est pourquoi on tente de la définir en la mettant en relation avec un vocabulaire habituellement utilisé dans le monde du travail. Le langage «économique» est très présent: la compétence réside dans une certaine efficience, un rendement dans l'action. (p. 10)

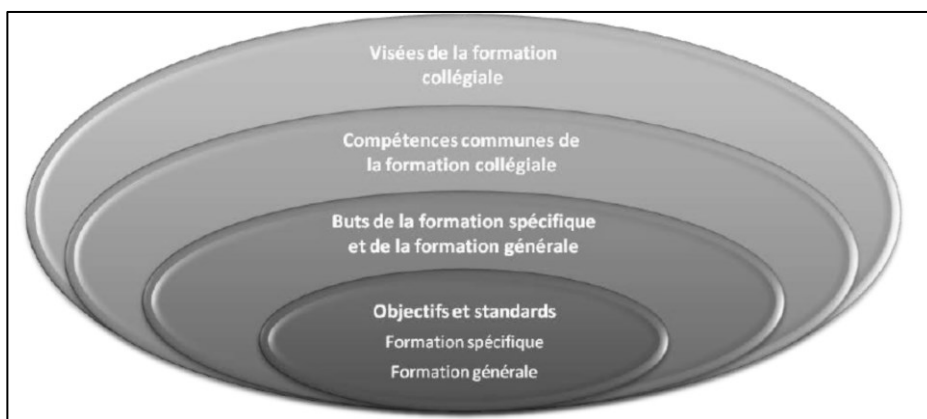
2.3.4 Une définition proposée de la notion de compétence

Après l'analyse de ces multiples définitions, une combinaison d'éléments et de mots clés servira de guide pour proposer une définition du concept de compétence adaptée au thème du présent essai.

S'appuyant sur l'analyse des maintes définitions de la notion de compétence proposées par de nombreux auteurs (Allal, 2002; Chauvigné et Coulet, 2010; Coavoux, 2012; Côté, 2012; Gouvernement du Québec, 2014; Dolz et Ollagnier, 2002; Gillet, 1991; Leroux, 2012; Perrenoud, 2000; Presseau et Frenay, 2004; Roegiers, 2006; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Tardif et Dubois, 2013), la version personnalisée suivante sera suggérée: un savoir-agir complexe mobilisé et régulé par un sujet se traduisant par un pouvoir d'agir et un vouloir-agir combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès, selon un processus de raisonnement, des tâches complexes d'une même famille, ou des activités de travail fondées sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) dans des situations globales et intégratrices.

2.4 Une analyse ciblée de compétences distinctes au collégial

Pour procéder à l'analyse des compétences, il importe donc d'orienter ce choix selon des référentiels de compétences adaptées à la formation professionnelle et propres à l'enseignement au collégial, dont les compétences artistiques qui sont liées à la présente recherche. La figure 2 suivante «illustre l'interaction des éléments d'un programme d'études collégiales, allant du plus englobant au plus spécifique» (Gouvernement du Québec, 2017, p. 1).



Source: Gouvernement du Québec (2017, p. 1).

Figure 2: Les composantes d'un programme d'études collégiales.

2.4.1 La transition des compétences transversales au collégial

Parmi l'ensemble des écrits qui seront analysés, de nombreuses recherches traitent des compétences transversales, leurs impacts et leurs insertions dans les études au niveau collégial. Cependant, la recension d'écrits scientifiques ne fait pas l'unanimité sur le sujet dans l'ensemble des programmes d'études préuniversitaires au collégial. Leroux (2012) précise que les compétences communes se substituent aux compétences transversales au collégial.

Afin de mieux saisir la nature des compétences transversales ou communes au niveau collégial, Tardif et Dubois (2013) mentionnent:

Dans les référentiels de compétences qui contiennent des compétences transversales, on intègre fréquemment le travail en équipe ou en coopération, la communication efficace, la pensée ou le jugement critique, la résolution de problèmes, la conduite ou la gestion de projets, etc. (p. 30)

Selon ces chercheurs «dans le domaine de la professionnalisation, il serait préférable de privilégier des postures professionnelles aux compétences transversales» (*Ibid.*). Dans ce contexte, ils soulèvent le «grand engouement pour la transversalité dans le monde de l'éducation et de la formation» (*Ibid.*, p. 35). Enfin, ils précisent qu'«[u]ne compétence est dite transversale parce qu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire ou professionnel. Dans ce sens, elle est générale par rapport à des compétences disciplinaires, spécifiques ou professionnelles» (*Ibid.*, p. 31).

2.4.2 *Les compétences communes*

En référence à l'Avis du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2017), la composante commune à tous les programmes d'études collégiales est constituée des cinq compétences communes suivantes: «1) résoudre des problèmes, 2) exercer sa créativité, 3) s'adapter à des situations nouvelles, 4) exercer son sens des responsabilités, 5) communiquer» (p. 3). Les compétences communes sont une continuité et servent de transition au collégial pour les «compétences générales» (Gouvernement du Québec, 2010, p. 12) ou génériques renommées transversales et instaurées au primaire et au secondaire par le ministère de l'Éducation depuis 1997. Dans l'Avis (Gouvernement du Québec, 2017), le ministre précise que «[l]es compétences communes sont associées aux visées de la formation collégiale [et] contribuent à préparer adéquatement l'élève à la vie personnelle et professionnelle» (p. 3).

Pour le réseau collégial, Côté (2012) propose la définition suivante

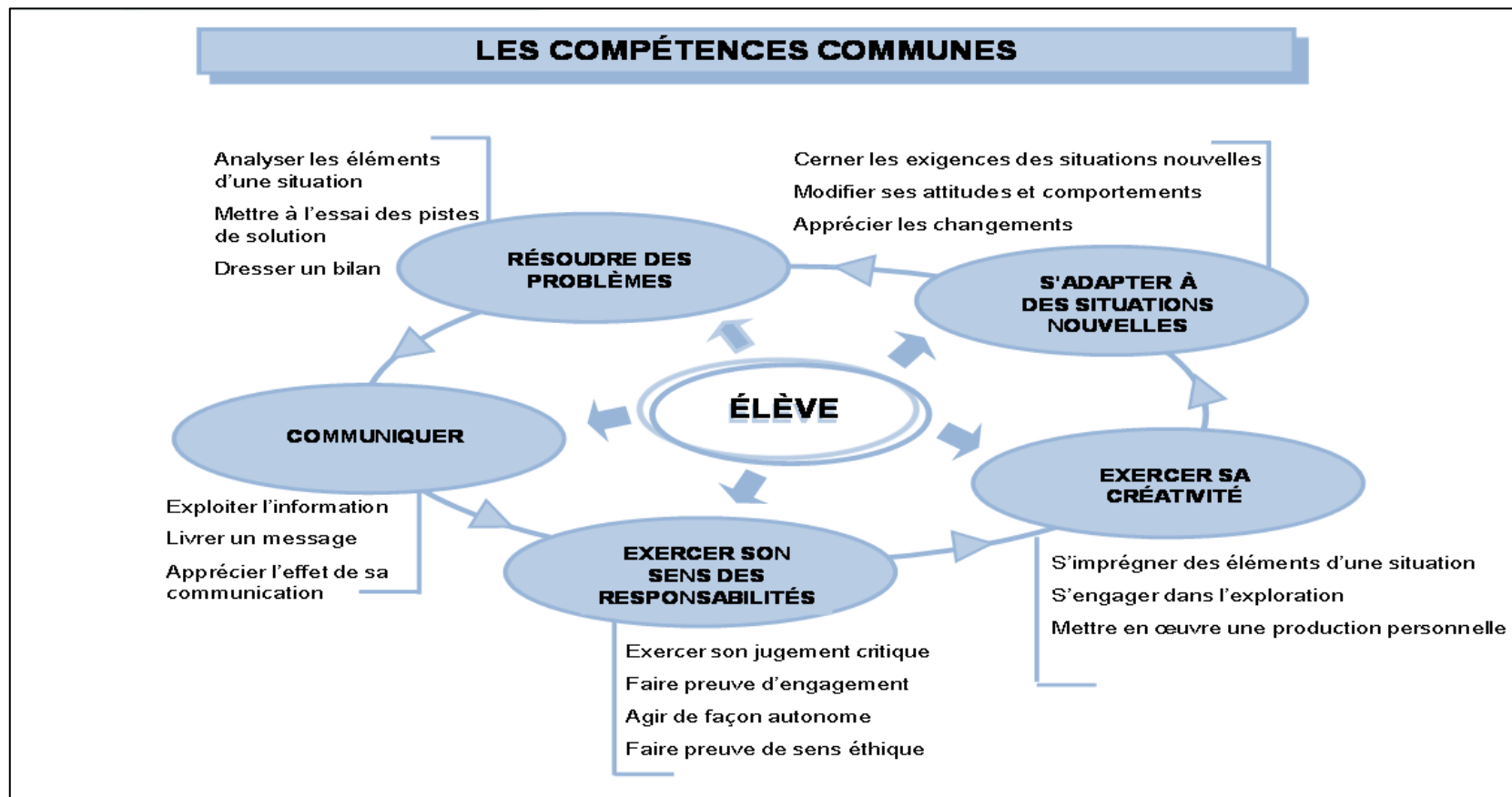
Un pouvoir d’agir, de réussir et de progresser, qui permet de transposer dans différents domaines d’activités des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes, etc.) acquis dans un contexte particulier. (p. 6)

L’auteure reconnaît une dimension fondamentale au caractère transversal (*Ibid.*) que comporte la compétence commune sur le développement des compétences disciplinaires dans les programmes d’études au collégial.

Dans une étude sur le potentiel de mise en œuvre des compétences communes dans les programmes d’études préuniversitaires au collégial, Leroux (2012) précise que les compétences communes «s’inscrivent dans la continuité des compétences transversales que l’élève a développées à l’ordre d’enseignement primaire et secondaire» (p. 9). L’auteure explique également que

les compétences communes sont distinctes des buts généraux de la formation spécifique, car elles possèdent un caractère générique, elles sont présentes dans tous les programmes d’études et doivent servir tout au long de la vie de l’élève. (*Ibid.*)

La figure 3 suivante présente les cinq compétences communes et leurs interrelations au collégial, sachant que l’étudiante ou l’étudiant occupe «une place centrale dans le développement de ces compétences» (*Ibid.*, p. 6).



Source: Figure de Leroux, J. L. (2012, p. 5).

Figure 3: Les compétences communes et leurs interrelations au collégial, avec l'élève occupant une place au central dans le développement de ces compétences.

2.4.3 *Les compétences professionnelles*

En ce qui a trait aux compétences à développer dans la formation professionnelle, Perrenoud (2000) précise que les différentes approches et «les démarches de formation s'appuient sur un référentiel de compétences» (p. 2) prescrit par les objectifs d'un programme d'études. Selon le chercheur Perrenoud (1998)

Un référentiel est une construction intellectuelle complexe, souvent collective, qui s'appuie sur des choix, des partis pris, des compromis, un regard particulier sur le métier et sur son évolution, mais aussi sur la formation. (p. 17)

Dans ce sens, le Gouvernement du Québec (2017) établit que «[l]e programme d'études constitue le cadre de référence à l'intérieur duquel l'élève s'engage à apprendre une profession ou à poursuivre des études universitaires, en acquérant les compétences visées» (p. 1). En abordant les compétences à développer selon la perspective professionnelle, De Landsheere (1990) souligne «qu'il n'existe pas de façon universelle [...] pour aborder et résoudre un problème [et] reconnaît que la réalité sociale n'est pas stable et que les exigences du marché du travail sont mouvantes» (dans Lavoie et Painchaud, 1993, p. 17). En ce qui concerne les attentes des organisations professionnelles et des situations de travail, Le Boterf (2011) introduit le concept des «référentiels métiers», et rappelle l'importance du «pouvoir-agir», du «vouloir-agir» et du «savoir-agir» (p. 108). Dans leur rapport pour l'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES), Kabore, Dion et Doray (2016) spécifient que les compétences doivent être «arrimées plus spécifiquement aux emplois visés par les programmes, ce qui, à nouveau, implique le maintien d'un pont entre les établissements et le marché du travail» (p. 30).

La professionnalisation à proprement parler procède en effet d'un double processus: d'une part, certes, le développement de compétences adaptées à la profession, mais aussi une nécessaire reconnaissance de

cette compétence professionnelle par l'environnement (Wittorski, 2007, p. 21). (ORMES, 2016, p. 30)

Enfin dans leur rapport, Kabore *et al.* (2016) soulignent que «[l]a méthodologie, les habiletés analytiques et critiques, les habiletés de langage sont les principales compétences visées par les différentes filières préuniversitaires» (p. 31). Ils commentent également les possibilités qu'offre le milieu urbain de la ville de Montréal pour le milieu du design.

L'enseignement est alimenté par de multiples manifestations culturelles et commerciales qu'offre la métropole et dans lesquelles le designer de devenir a pu asseoir les bases de sa culture visuelle. Par la qualité de ses boutiques, de ses grands magasins, des nombreux musées et des multiples salles d'exposition et de congrès, Montréal nourrit une formation axée sur les tendances du design contemporain tant du côté de la mode, de l'étalage que du stand d'exposition. (Kabore *et al.*, p. 41)

Selon Tardif (2006), il importe donc de faciliter la compréhension des compétences, des attitudes et des comportements auxquels il faut porter une attention afin «de participer et évoluer dans le monde du travail dynamique d'aujourd'hui» (p. 46 et 49). Dans ce but, Tardif présente le profil de «compétences relatives à l'employabilité [élaboré en 2000] par le Conference Board du Canada (*Ibid.*, p. 49). L'auteur y fera le constat que «les organismes se sont passablement éloignés de la description des tâches qui relèvent d'un poste de travail pour déterminer les compétences nécessaires d'un acteur donné» (*Ibid.*, p. 50).

2.4.4 *La compétence artistique*

Comme le présent essai est axé sur un programme artistique que constitue le Design de Mode, il serait donc logique d'analyser les caractéristiques des compétences artistiques. En référence aux travaux du sociologue Bourdieu (1968) concernant la démocratisation artistique et la théorie de la réception qui y est associée, Coavoux

(2012) mentionnait l'évolution de la notion de compétence artistique et de «la dimension pratique de l'expérience esthétique» (p. 70). Bourdieu (1968) résumait ainsi «[l]a compétence artistique [comme étant] la capacité à repérer une œuvre dans l'espace des œuvres actuelles [...] à partir de ses «traits stylistiques distinctifs» (dans Coavoux, 2012, p. 77). Cette compétence s'avère très présente et être plus qu'une des compétences spécifiques pour la discipline du design. Elle sert à positionner artistiquement le designer de mode selon que l'étudiante ou l'étudiant peut percevoir son niveau de créativité par rapport à des standards de commerciabilité¹, c'est-à-dire repérer ses «traits stylistiques distinctifs» (*Ibid.*, p. 77) de qualité commerciale ou d'innovateur et d'avant-garde.

Pour conclure cette analyse sur les différents types de compétences ciblés pour la présente recherche, le tableau 6 suivant résume les types de compétences adaptées à la formation professionnelle et propres à l'enseignement au collégial.

Tableau 6
Les types de compétences

<ul style="list-style-type: none"> • Les compétences communes: <ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes - Exercer sa créativité - S'adapter à des situations nouvelles - Exercer son sens des responsabilités - Communiquer • Les compétences professionnelles <ul style="list-style-type: none"> - Référentiels métiers - La professionnalisation - Les compétences relatives à l'employabilité • Les compétences artistiques
--

¹ Selon la banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada.
http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra&i=1&srchtxt=innovateur&index=frw&codom2nd_wet=1

2.5 Les compétences liées au profil de sortie d'un programme

Le profil de sortie d'un programme de formation offre «une vue d'ensemble articulée et unifiée des éléments essentiels de la formation et permet aux étudiantes et étudiants de réaliser les activités liées à l'exercice d'une profession» (Otis et Ouellet, 1996, p. 10). Dans ce sens, Bizier (1998) précise que «le profil de sortie devrait donc être l'illustration des liens d'intégration que l'élève peut faire entre les compétences visées dans le programme» (p. 21). Selon Laliberté (1984), «chaque institution de formation fait [...] certains choix et valorise des options spécifiques» (dans Lavoie et Painchaud, 1993, p. 16) en lien avec son domaine de formation ou des exigences du milieu de travail. Les prochaines sections comparent les liens entre le profil de sortie selon le programme de formation et les attentes du milieu de l'industrie.

2.5.1 *Le profil de sortie du programme Design de Mode*

Tenant compte de la perspective des composantes de la formation, le profil de sortie en Design de Mode du Collège LaSalle détermine que l'étudiante ou l'étudiant sera en mesure d'exercer la profession de designer au sein d'une entreprise manufacturière ou d'un atelier de créateur (voir l'annexe A). Ce sont des orientations de carrière qui nécessitent des profils de formation différents chez les étudiantes et étudiants et un regard particulier sur l'aspect transdisciplinaire lors du développement des apprentissages. Ainsi les étudiantes et étudiants qui ne développent pas des habiletés remarquables et des traits artistiques distinctifs en dessin pour traduire leurs créations de mode pourraient développer des habiletés techniques notables et manifester leurs concepts par l'intermédiaire du patron et de la confection. Deux profils de carrières peuvent donc se profiler selon ce programme de formation: créateur ou technicien.

2.5.2 *Le profil de sortie selon l'industrie du vêtement*

Selon le rapport «Mode et Vêtement» par le Groupe de travail sur l'industrie de la mode et du vêtement (2013), Montréal se positionne «parmi les plus importants centres de production vestimentaire en Amérique du Nord» (p. 11) y occupant «le troisième rang» (p. 4). En ce sens, le Conseil des ressources humaines de l'industrie du vêtement (CRHIV, 2011) rapporte qu'il existe une gamme d'emplois adaptée aux compétences que les individus auront développées. Toutefois, la vision que se font les étudiantes et étudiants de leur carrière en mode ne correspond pas nécessairement aux réalités du marché du travail. On y souligne que

la plupart des étudiants de niveau postsecondaire envisagent une carrière dans l'industrie afin de trouver de l'emploi comme créateurs, responsables du marketing, acheteurs, marchandiseurs, etc., et non pas en tant que travailleurs de production. (CRHIV, 2011, p. 125)

Parmi les principales professions à prendre en considération [...], mentionnons la création de vêtements et d'accessoires, le modelage, la coupe des tissus, la couture, de même que l'approvisionnement, le marketing, la vente et la distribution de produits connexes. (*Ibid.*, p. 145)

Afin d'informer les étudiantes et étudiants pour leur choix de formation dans le milieu précis de l'industrie du vêtement, ce Groupe de travail exprimait les besoins pressants qui devraient guider leurs orientations et leur assurer un emploi.

On estime qu'il y aura une demande accrue de nouveaux employés, plus forte que dans l'ensemble du secteur manufacturier, pour remplacer les départs à la retraite, surtout pour les cadres supérieurs et les employés de la production, dont les opérateurs de machines à coudre avec compétences multiples, les coupeurs et les patronnistes. (Groupe de travail sur l'industrie de la mode et du vêtement, 2013, p. 36)

Malgré une implication accrue de tous ces bureaux et rapports financés par des consortiums étatiques, le rapport signale que «l'industrie québécoise est méconnue et que Montréal n'est toujours pas perçue comme capitale de mode sur le plan international» (Groupe de travail sur l'industrie de la mode et du vêtement, 2013, p. 34).

De nouveaux talents hésitent à s'investir dans l'industrie, car ils n'en connaissent pas le potentiel d'épanouissement et de réussite. Les jeunes hésitent à choisir les formations qui sont des ouvertures sur l'industrie, puisqu'ils en connaissent peu les perspectives de carrières et ne perçoivent pas sa modernité. (*Ibid.*, p. 59)

Pour conclure cette analyse sur les différents types de profils de sortie d'un programme de formation en relation avec la présente recherche, le tableau 7 suivant résume les éléments essentiels liés à la formation professionnelle, plus spécifiquement à l'industrie du vêtement ainsi qu'aux exigences de l'enseignement de cette discipline au collégial.

Tableau 7
Le profil de sortie du programme

Éléments essentiels: Exercer la profession de designer
<ul style="list-style-type: none"> • Liens d'intégration à l'exercice d'une profession • Le profil de sortie en Design de Mode <ul style="list-style-type: none"> - Entreprise manufacturière - Atelier de créateur • Le profil de sortie selon l'industrie du vêtement <ul style="list-style-type: none"> - Emplois / Professions: - Création de vêtements et d'accessoires - Le modelage et la couture - Les coupeurs et les patronnistes - La vente et le marketing - L'approvisionnement et la distribution de produits connexes

3. LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES

Dans son Avis au ministre de l'Éducation, le CSE (Gouvernement du Québec, 2010) mettait l'emphasis sur la transition entre le secondaire et le collégial et signalait l'importance pour le personnel enseignant comme pour le système éducatif d'être attentif à la progression et au transfert des apprentissages chez les étudiantes et étudiants qu'ils accueillent et «d'inscrire les savoirs du collégial en continuité avec ceux du secondaire [...] également avec ceux des études universitaires et du marché du travail» (p. 94).

3.1 La définition du transfert des apprentissages

Frenay et Bédard (2011) précisent que le paradigme qui «a influencé l'étude du transfert des apprentissages [est] celui de l'approche contextuelle de la cognition» (p. 126). Selon eux, le transfert des apprentissages implique «un processus interprétatif et culturel, au sens où il est inséré dans un contexte déterminé, interprété par un sujet ayant lui-même une histoire particulière» (*Ibid.*, p. 128). D'après Perrenoud (1995), la mobilisation des connaissances nécessite un processus mental de «réflexion, de décision et d'action» (p. 20) et servirait à définir la construction des acquis, favorisant ainsi le transfert dans des situations et des contextes similaires, mais variés, sans «analogie» évidente (1997, p. 6). Ce dernier explique que la «question de transfert [est] au cœur des problèmes des conceptions de l'apprentissage, des connaissances, des compétences» (*Ibid.*, p. 5), du processus de validation et de théorisation par rapport à l'évolution et au développement des sciences cognitives et des changements de paradigme. Enfin, Perrenoud définit le transfert «comme la capacité de réinvestir ses acquis cognitifs au sens large - dans de nouvelles situations» (*Ibid.*). Joanis (2016a) acquiesce que «[l]e concept de transfert des apprentissages correspond à une réutilisation adéquate, dans un nouveau contexte, de connaissances qui ont été acquises antérieurement» (p. 9).

Dans le but de promouvoir l'échange sur les pratiques en enseignement supérieur, Samson² (2014) résume dans une capsule produite en collaboration avec la Direction du soutien aux études et des bibliothèques (DSEB) les points importants à considérer lors du transfert des apprentissages:

1. Le transfert implique la mise en relation et l'adaptation d'un apprentissage dans un contexte nouveau et inhabituel.
2. Le transfert mobilise non seulement de simples connaissances déclaratives, mais aussi des habiletés cognitives, métacognitives et des dispositions liées au contexte d'apprentissage et de mobilisation.
3. Le transfert fait appel à l'action (résolution de problèmes ou réalisation d'une tâche) et se différencie ainsi de l'application pure et simple des connaissances.
4. Le transfert constitue une part importante de la capacité d'adaptation et du développement professionnel. (p. 1)

3.2 Les principaux types de connaissances

Lauzon (2000a) identifie deux principaux types de connaissances: les connaissances théoriques et les connaissances pratiques. Ces connaissances «étroitement liées au transfert des apprentissages» (*Ibid.*, p. 35) se subdivisent en trois catégories: les connaissances déclaratives se référant spécifiquement aux connaissances théoriques, alors que les connaissances procédurales et conditionnelles se réfèrent aux connaissances pratiques. Selon Samson (2014), «[u]ne réflexion s'impose sur [la compréhension de ces concepts de compétences et de transfert] à enseigner et sur l'importance de faire des liens entre ces concepts et leurs contextes» (p. 1).

Le tableau 8 suivant présente une classification des connaissances selon la psychologie cognitive (Bracke, 1998; Presseau et Frenay, 2004; Samson, 2014; St-Pierre, Bédard et Lefebvre, 2012; Tardif, 1997).

² Le transfert des apprentissages, tout le monde en parle, mais... *Le Tableau: Échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 3(4), 1-2.
http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-v3-n4-2014_0.pdf.

Tableau 8
La classification des connaissances selon la psychologie cognitive.

		Catégories de connaissances	Caractéristiques	Réponds aux questions
Types de connaissances	Théoriques	Les connaissances déclaratives	correspondent à la connaissance: des faits des notions des théories	quoi? qu'est-ce? qui est-ce?
	Pratiques	Les connaissances procédurales	supposent l'action correspondent à: des façons de faire des séquences d'actions	comment faire?
		Les connaissances conditionnelles ou contextuelles	se réfèrent à l'utilisation des connaissances procédurales	où? quand? pourquoi? dans quelle situation?

Source: Inspiré de Lauzon (2000a, p. 35).

3.3 Le fonctionnement de la mémoire et le processus de transfert

La présente recherche s'intéresse aux difficultés que les étudiantes et étudiants présentent lors de leurs processus à réactiver des connaissances et des habiletés acquises et emmagasinées dans leur cerveau, ainsi que de leurs démarches de réflexion pour les remettre en application pour en faire le transfert et l'intégration dans leurs apprentissages. Selon Tardif (1999), «[ces] éléments sont de l'ordre de l'apprentissage [et] correspondent également à l'encodage initial dans la mémoire telle que définie dans la première étape de la dynamique du transfert» (dans Bizier *et al.*, 2005, p. 23).

Dans ses recherches sur l'élaboration de modèle théorique concernant le transfert, Bracke (1998) souligne l'importance du fonctionnement du cerveau. La chercheuse identifie les éléments essentiels impliqués dans le processus du transfert composant le «raisonnement analogique [de la] circulation des connaissances entre les différentes mémoires» (dans Presseau et Frenay, 2004, p. 78) dont la mémoire à court terme (MCT) et la mémoire à long terme (MLT).

Barbeau, Montini et Roy (1996) avaient auparavant signifié le fonctionnement de la mémoire et son «rôle fondamental dans le processus d'acquisition des connaissances» (p. 9). D'après leurs recherches, la MCT, également nommée mémoire de travail, se définirait comme

un lieu mental où les données sont manipulées, transformées et codées [...] où une nouvelle information peut être produite et où l'information nécessaire aux activités cognitives peut être «activée» [elle] a cependant une capacité très limitée. [...] C'est dans la mémoire de travail qu'une tâche se réalise. (*Ibid.*, p. 12)

Toujours selon Barbeau *et al.* (1996), la MLT se définirait comme

le lieu où sont emmagasinés, parfois pour très longtemps, les faits, les habiletés et les connaissances diverses - sociales, affectives, motrices, intellectuelles - que nous avons acquis depuis notre naissance pour un usage ultérieur. (*Ibid.*, p. 14)

Enfin, en référence à la psychologie cognitive et au fonctionnement du cerveau, Boucher et Bouffard (2015) mentionnent plus récemment un troisième type de mémoire, soit la mémoire sensorielle qui «enregistre, pendant une fraction de seconde, les stimulus perçus par les sens» (p. 7). Dans leurs études sur l'efficacité des méthodes d'enseignement, on y précise que «[l]e processus par lequel le cerveau combine des informations provenant de l'environnement avec celles emmagasinées dans la mémoire à long terme s'appelle «la réflexion»» (*Ibid.*, p. 7).

3.3.1 *Le fonctionnement du cerveau et les nouvelles technologies*

La venue des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'environnement éducationnel affecte grandement le fonctionnement du cerveau par la présence de nouveaux stimulus. Ce phénomène contraint les enseignantes et enseignants à développer de nouvelles approches d'enseignement et

d'accompagnement technopédagogiques adaptées aux comportements des étudiantes et étudiants face à leurs apprentissages et suite à ces transformations. En référence à l'utilisation des TIC sur le plan pédagogique lors des apprentissages chez les étudiantes et étudiants, Desjardins (2000) insistait sur

la complémentarité du cerveau humain et de l'ordinateur, les capacités de traitement de l'information de celui-ci représentant en quelque sorte une extension de l'intellect [dans le but de] soutenir les processus cognitifs (dans Bérubé et Poellhuber, 2005, p. 48).

Dans un ouvrage sur les théories de l'apprentissage et le potentiel cognitif qu'offre le développement des technologies, Karsenti (2007) mentionne qu'«[u]ne meilleure compréhension du fonctionnement du cerveau [a permis] de décrire finement les processus internes mis en œuvre par le système nerveux central pour sélectionner, traiter et mémoriser des informations» (dans Depover, Karsenti et Komis, 2007, p. 15).

En ce qui concerne la présente génération étudiante et son utilisation précoce et fréquente des outils numériques, Belleau (2015) déclarait que ce phénomène aurait

influencé la structure de leur cerveau [favorisant] le développement du cerveau droit au regard de la perception globale et simultanée de l'information contrairement aux générations précédentes pour qui l'information était plus ordonnée, séquentielle. (p. 152)

Selon ces recherches, «l'évolution du vocabulaire associé aux nouvelles technologies [ainsi que l'utilisation de] nouveaux mots [tels que] clavardage, courriel, binettes» (Belleau, 2015, p. 78) oblige les enseignantes et enseignants à réviser le lexique pédagogique traditionnel. La venue des nouveaux modes de communication associés aux nouveaux outils de communication forme un «dialecte» que les enseignantes et enseignants doivent savoir s'approprier et maîtriser. Enfin, Belleau rajoute que «[l]e langage propre aux "textos" ou SMS (short message service) qui est utilisé pour communiquer à l'aide des appareils de téléphonies mobiles illustre bien

cette réalité» (*Ibid.*, p. 79). À la Chaire de recherche du Canada sur les TIC en éducation (CRIFPE)³, Karsenti (2016) approuve et déclare que «[l]’enseignant du 21^e siècle doit être en mesure de commenter, avec les technologies, différents types de fichiers» (p. 1).

3.4 Le transfert formulé selon une approche par compétence

Dans un programme de formation formulé selon une approche par compétence, certains aspects inhérents au transfert des apprentissages doivent être précisés. En ce qui a trait aux apprenants, cette approche «vise à former des individus polyvalents, capables de s’adapter rapidement [afin de pouvoir] transférer leurs acquis dans diverses situations» (Couture et Ouellet, 1996, p. 171). De même, «l’ensemble des stratégies d’enseignement doit viser l’intégration des apprentissages chez l’élève. Si l’intégration est un résultat, elle est aussi un processus» (Groupe de travail de Performa, 1995, p. 148; dans Couture et Ouellet, 1996, p. 172).

Devant les difficultés qu’éprouvent les enseignantes et enseignants dans leurs tâches par rapport «à la transférabilité des apprentissages», Tardif (1999) faisait le constat suivant:

Les enseignants développent divers scénarios pédagogiques, diverses stratégies d’enseignement, mais le transfert des apprentissages reste encore une réalité espérée plutôt qu’un rêve réalisé pour un grand nombre d’apprenants, dans l’ensemble des ordres d’enseignement.
(p. 24)

³ Chaire de recherche du Canada sur les TIC en éducation (CRIFPE). Être prof au 21^e siècle : 21 stratégies pédagogiques et technologiques. Publications. <http://www.karsenti.ca/etreprof.pdf>.
<http://www.crifpe.ca/publications/liste/pubcat:1>.

3.4.1 *Le processus du transfert par rapport à l'apprentissage*

Une étude conduite par la Direction de l'éducation et des compétences (Conseil des ministres de l'Éducation, 2005) pour le conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs. L'apprentissage est considéré comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'élève et qui est influencée par son environnement culturel et par ses interactions sociales (p. 52).

Selon Presseau (2004), «[l]a controverse entourant le transfert ne concerne pas tant en quoi consiste ce processus, mais plutôt comment il se définit par rapport à l'apprentissage» (dans Presseau et Frenay, 2004, p. 134). Sur ce point, Merrieu (1996) concède que le transfert serait perçu «par certains chercheurs comme un processus distinct de celui d'apprentissage, parfois en tant qu'aboutissement de celui-ci» (dans Presseau et Frenay, 2004, p. 135). D'après cette interprétation, le transfert deviendrait l'aboutissement de l'apprentissage.

Dans une perspective plus englobante, Bracke (2004) reprend le modèle de Tardif (1999) en précisant que

le transfert s'inscrit à l'intérieur du processus général d'apprentissage qui remplit une fonction à la fois semblable et complémentaire à celle qui est attribuée au processus de l'évolution: adapter un organisme à un environnement complexe et changeant. (dans Presseau et Frenay, 2004, p. 78)

Le tableau 9 suivant présente «les sept étapes du processus de transfert telles que décrites par Tardif (1999)» (dans Bizier *et al.*, 2005, p. 37).

Tableau 9
Les étapes du processus de transfert selon Tardif (1999)

Étapes	Description
1 ^{re} étape	Encodage des apprentissages de la tâche source
2 ^e étape	Représentation de la tâche
3 ^e étape	Accessibilité aux connaissances et aux compétences dans la mémoire à long terme
4 ^e étape	Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source
5 ^e étape	Adaptation des éléments non correspondants
6 ^e étape	Évaluation de la validité de la mise en correspondance
7 ^e étape	Génération de nouveaux apprentissages

Source: Bizier, Fontaine et Moisan (2005) et Tardif (1999)

Pour conclure cette analyse sur le transfert des apprentissages, le tableau 10 suivant présente une définition du transfert des apprentissages ainsi qu'un résumé des éléments clés définissant le processus du transfert des apprentissages, les principaux types de connaissances ainsi que le fonctionnement du cerveau lors de l'apprentissage.

Tableau 10
Le transfert des apprentissages

Définition:

Le concept de transfert des apprentissages correspond à une réutilisation adéquate, dans un nouveau contexte, de connaissances qui ont été acquises antérieurement (Legendre, 2005; Tardif, 1999). (Joanis, 2016a, p. 9)

Éléments clés:

- Le transfert des apprentissages
 - Le processus interprétatif et culturel
 - La mobilisation des connaissances
 - Le processus de validation et de théorisation
 - Les principaux types de connaissances
 - Les connaissances théoriques
 - Les connaissances pratiques
 - Le fonctionnement de la mémoire et le processus de transfert
 - Le raisonnement analogique
 - La mémoire à court terme MCT
 - La mémoire à long terme MLT
 - La mémoire sensorielle
 - Le fonctionnement du cerveau et les nouvelles technologies
 - Les TIC
 - Le processus de transfert et de validation
 - L'intégration des apprentissages
 - Le réinvestissement des acquis cognitifs
-

3.4.2 Les stratégies d'apprentissages contribuant au transfert

Selon Kozanitis (2010), les stratégies d'apprentissage sont reconnues «comme des processus (ou des séquences de processus) qui, lorsqu'appariés aux exigences d'une situation, facilitent la performance» (p. 6) chez les apprenants. Dans les raisons évoquées pour se préoccuper du transfert, Samson (2014) explique un phénomène intéressant qui «libère un espace cognitif dans la mémoire [suite à] un réinvestissement d'une situation source (départ) à une situation cible (arrivée)» (p. 1). Ce processus serait «moins exigeant au plan cognitif» (*Ibid.*), et donc favoriserait le transfert des apprentissages. Presseau et Martineau (2010) précisent que le concept de stratégie

d'apprentissage s'appuie sur «des moyens planifiés et organisés que déploie l'élève pour apprendre» (p. 65). Parmi la grande diversité de stratégies que les apprenants doivent développer, «deux types apparaissent incontournables lorsqu'il est question d'apprentissage: les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives» (*Ibid.*). Avec une posture axée sur la motivation scolaire que les enseignantes et enseignants doivent savoir soutenir lors de leurs interventions, Viau (2009) propose une classification très complète des stratégies que les étudiantes et étudiants doivent pouvoir s'approprier pour optimiser leurs apprentissages. Le tableau 11 suivant résume cette classification.

Tableau 11
Classification des stratégies d'apprentissage

Les stratégies cognitives	Les stratégies métacognitives	Les stratégies de gestion de l'apprentissage	Les stratégies affectives
Liées aux connaissances déclaratives Stratégies de répétition Stratégies d'élaboration Stratégies d'organisation	Stratégies de planification	Stratégies de gestion de temps	Stratégies d'éveil et de maintien de la motivation
Liées aux connaissances conditionnelles	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'organisation de l'environnement et des ressources matérielles	Stratégies de maintien de concentration
Liées aux connaissances procédurales	Stratégies de régulation / autorégulation (autoévaluation)	Stratégies d'identification des ressources humaines	Stratégies de contrôle de l'anxiété

Source: Viau (2009, p. 55)

D'après Bédard, Viau, Louis, Tardif et St-Pierre (2005), l'acte pédagogique confère à l'enseignante et l'enseignant des «rôles de médiateur des connaissances et de guide» (p. 3) avec comme objectif de responsabiliser les étudiantes et étudiants dans leurs démarches éducatives. En ce qui a trait aux stratégies d'apprentissage, Kermarrec (2004) soulignait que «[l]e transfert semble plus efficace quand la stratégie est acquise

sous une forme très globale, indépendamment des caractéristiques de la tâche initiale» (p. 21). Pour Presseau (2004), la répétition de tâches simples et décontextualisées et la maîtrise des connaissances peu significantes ne sont pas suffisantes pour assurer un transfert, mais que c'est bien «après avoir été mobilisées, combinées différemment puis adaptées» (p. 11) dans de nouveaux contextes ou conditions que les connaissances se prêtent au transfert. À cet effet, Presseau ajoute que «[l]es buts de cette réutilisation de connaissances peuvent être la construction de nouvelles connaissances, le développement de nouvelles compétences ou l'accomplissement de tâches inédites» (*Ibid.*).

Pour conclure cette analyse sur les stratégies d'apprentissage, le tableau 12 suivant présente une définition de la notion de stratégie d'apprentissage proposée par Viau (2009) et les éléments clés faisant partie de ces stratégies.

Tableau 12
Les stratégies d'apprentissage

Définition:

«Nous définissons les stratégies d'apprentissage comme des moyens que l'élève utilise pour acquérir des connaissances et des compétences et pour mieux contrôler sa démarche d'apprentissage sur le plan cognitif et affectif.» (Viau, 2009, p. 55)

Éléments clés:

- Les étapes du processus de l'apprentissage
 - Les types de stratégies d'apprentissage
 - La posture de l'enseignante et l'enseignant
 - Les conditions favorisant l'apprentissage
 - L'engagement des étudiantes et étudiants
-

En conformité avec le renouveau pédagogique au collégial, Tremblay (2003) maintient que le transfert des apprentissages devient une tâche plus individualisée, et qu'il relève désormais de l'enseignante et de l'enseignant d'élaborer des stratégies pédagogiques qui permettront à chaque étudiante et étudiant d'évoluer selon son

rythme et ses capacités. Afin de s'adresser justement aux nouveautés des programmes de formation et à la diversité de la population étudiante du «monde d'aujourd'hui», l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, les Sciences et la Culture (UNESCO, 2005, p. 5) soulignait entre autres l'importance pour l'ensemble des enseignantes et enseignants de «diversifier la mise en œuvre des programmes [en] utilisant différents modes d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique)» (p. 80), faisant ici référence aux «intelligences multiples» (p. 77).

Cette approche presque utopique met beaucoup d'emphasis sur les responsabilités des enseignantes et enseignants, sur le fait de tenir compte des besoins individuels des étudiantes et étudiants et sur la préparation de leurs cours selon une approche complexe pour la classe dans son entièreté et sa multiplicité.

Considérer l'impact de cette diversité mène à une revalorisation de la profession enseignante: la professeure ou le professeur devient praticien de la pédagogie, habilité à identifier les situations d'apprentissage et à sélectionner les meilleures procédures d'enseignement, les meilleures activités d'apprentissage qui seront adéquates dans le contexte particulier de sa discipline, du programme et de la pluralité des situations pédagogiques qui se présentent. (Tremblay, 2003, p. 28-29)

4. LES STRATEGIES PEDAGOGIQUES FAVORISANT LE TRANSFERT

Puisant dans la recension des écrits pour cet essai, l'analyse suivante présente les raisonnements de spécialistes en éducation sur les fondements des stratégies pédagogiques favorisant le transfert des apprentissages.

4.1 Les stratégies pédagogiques liées au transfert des apprentissages

Dans le cadre d'une recherche sur «le rôle joué par les intervenants [et des] opérations cognitives engagées dans le processus de transfert», Presseau (2004) soutient que les interventions pédagogiques tirent «profit des interactions sociales»

(dans Presseau et Frenay, 2004, p. 133). À cet égard, Presseau et Martineau (2004) s'interrogent sur les savoirs et les compétences des enseignantes et enseignants, ainsi que sur ce qui caractérise «leurs pratiques pédagogiques, principalement celles liées au transfert des apprentissages» (dans Presseau et Frenay, 2004, p. 216). Selon ces chercheuses, «l'action (l'interaction, le dialogue, l'échange, l'intersubjectivité) [forme] le vecteur essentiel du développement des savoirs» (*Ibid.*, p. 219). Le fondement des pratiques pédagogiques menant à la construction de connaissances s'appuie sur le concept que «le transfert est néanmoins un processus qui s'apprend (Tardif, 1999; Perrenoud, 1997; Mendelsohn, 1996)» (*Ibid.*, p. 223). À la suite de l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants, Presseau (2001) rapporte que le processus des interventions favorisant le transfert est influencé par les «moments préactif, actif et postactif de l'acte d'enseigner» (dans Presseau et Frenay, 2004, p. 224). Le tableau 13 suivant résume les points essentiels issus de ces travaux de recherche.

Tableau 13
Les moments préactif, actif et postactif de l'acte d'enseigner

<u>Préactif</u>	<u>Interactif</u>	<u>Postactif</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Travail de planification: <ul style="list-style-type: none"> - contextualisation - décontextualisation - recontextualisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Tient compte: <ul style="list-style-type: none"> - des caractéristiques des tâches - des mécanismes cognitifs - du rôle du contexte social 	<ul style="list-style-type: none"> • La rétroaction • Les modalités d'évaluation authentique

Source: Inspiré de Presseau et Frenay (2004, p. 224-225).

4.1.1 Les observations dans la pratique professionnelle

Force est de constater dans les pratiques enseignantes du corps professoral au collégial sans formation spécifique en pédagogie que des enseignantes et des enseignants «sont profondément imprégnés du modèle d'enseignement auquel ils ont

été confrontés durant toutes leurs années d'études (Loiola et Tardif, 2001)» (dans Leduc, Ménard et Le Coguiec, 2014, p. 3). Devant les demandes pressantes par des instances ministérielles d'enseignement telles que le CSE (Gouvernement du Québec, 2014) d'intégrer les nouvelles technologies (TIC) dans l'enseignement et l'apprentissage, il est désormais difficile pour ces enseignantes et enseignants de ne pas admettre que ces stratégies d'antan ne correspondent plus aux réalités éducatives d'aujourd'hui. Dans l'ensemble des établissements d'enseignement au Québec, les enseignantes et enseignants doivent savoir utiliser les «supports pédagogiques offerts par les plates-formes numériques» (David, 2015, p. 1) telles que Moodle pour la gestion administrative des cours. La pratique professionnelle est toutefois confrontée à de nouveaux paradigmes popularisés par l'apport du «connectivisme [et de] la question de l'apprentissage à l'ère numérique» (Dupl   et Talaat, 2011, p. 548). Cox (1997) faisait l'observation que «[l]es enseignants, quoique convaincus que les connaissances acquises dans leur cours doivent dépasser ce cadre, interviennent peu sur le transfert» (dans Bizier *et al.*, 2005, p. 20). Dans ce sens, Bizier *et al.* (2005) soulignent dans leur recherche sur la conception des apprentissages les lacunes qui perdurent entre l'apprentissage, l'intégration et le transfert dans la pratique professionnelle enseignante.

La notion même de transfert des connaissances n'est pas une notion avec laquelle les enseignants sont au clair. [...] Et la capacité de transfert demeure une habileté méconnue comme processus, qu'on conçoit en dehors de l'apprentissage et qui arrive, en bout de piste, après l'exposition aux connaissances et à l'apprentissage. (p. 20)

Presseau et Frenay (2004) rappellent que le succès de la mise en œuvre de stratégies pédagogiques favorisant le transfert ne dépend pas uniquement de l'initiative de l'enseignante et de l'enseignant.

La méconnaissance du processus de transfert, par exemple, ou encore des facteurs internes et externes à l'apprenant qui limitent ses possibilités de transfert sont autant d'éléments qui peuvent expliquer les

obstacles rencontrés lorsque l'on cherche à intervenir pour générer des transferts. (Presseau et Frenay, 2004, p. 1)

Bizier *et al.* (2005) mentionnent qu'en négligeant d'enseigner et d'encadrer la mobilisation de ces stratégies «générales ou transdisciplinaires [portant sur] la réflexion dans l'action, la métacognition, la résolution de problèmes, la synthèse, l'analyse [et] l'inférence» (p. 21), les enseignantes et enseignants n'assurent pas la transférabilité des apprentissages. Selon Viau (2009), ces «stratégies font partie de l'engagement cognitif et sont une condition importante à la réalisation d'apprentissages significatifs» (p. 40).

4.1.2 *Les incidences des pratiques pédagogiques sur le transfert*

Tardif (1998) résume un nombre d'incidences sur les pratiques pédagogiques ayant un apport agissant sur la construction des connaissances.

- «Les enseignantes et les enseignants assument une part importante dans la motivation des élèves;
- Ils exercent une grande influence sur les stratégies d'apprentissage et sur les stratégies d'étude des élèves;
- Ils doivent intervenir de façon fréquente, systématique et rigoureuse pour favoriser le transfert des apprentissages;
- L'apprentissage est essentiellement une construction personnelle résultant d'un engagement actif;
- La construction personnelle des connaissances repose fondamentalement sur les connaissances antérieures de l'élève;
- L'apprentissage porte inéluctablement la marque du contexte initial d'acquisition;
- L'apprentissage tient sa signification du fait
 - (1) qu'il présente un défi important pour les élèves,
 - (2) qu'il résulte d'un conflit cognitif,
 - (3) qu'il permet l'atteinte d'un nouvel équilibre et
 - (4) qu'il est viable sur les plans de la compréhension et de l'action en dehors de l'institution scolaire;
- Les connaissances sont d'autant plus réutilisables fonctionnellement qu'elles sont:
 - Organisées de façon hiérarchique en mémoire;

- Mises en relation avec des stratégies cognitives et que leur utilisation est gérée par des stratégies métacognitives.» (Tardif, 1998, p. 4.)

4.2 L'enseignement stratégique

La conception de l'enseignement stratégique dans le contexte de la psychologie cognitive est complexe et la tâche des intervenants dans cet enseignement est plus exigeante «que la seule transmission d'un contenu défini dans un curriculum officiel» (Tardif, 1997, p. 297). À cet effet, Joanis (2016a) insiste sur l'«importance que les étudiants accordent aux stratégies pédagogiques mises en place et à leurs effets sur leur perception de compétence au transfert» (p. 13). Les enseignantes et enseignants auraient alors avantage à expliciter l'intérêt de la stratégie utilisée s'ils veulent engager une participation plus active de la part des étudiantes et étudiants. Dans cet ordre d'idée, Tardif (1997) maintient que l'enseignement stratégique requiert que chacune des catégories de connaissances a) déclaratives, b) conditionnelles ou c) procédurales soit traitée avec une approche particulière et selon «des stratégies spécifiques d'enseignement» (p. 296).

4.2.1 *Les stratégies spécifiques de l'enseignement*

Les chercheurs Desilets et Tardif (1993) spécifient que «l'enseignement stratégique se caractérise par une préoccupation centrée sur le développement des habiletés cognitives de haut niveau telles que l'analyse, la créativité et la critique» (p. 19). De même, Presseau (2004) précise que les enseignantes et enseignants doivent adopter «une pratique réflexive [basée sur] une analyse de ce qu' [ils veulent] faire apprendre plutôt de ce qu' [ils veulent] enseigner [en identifiant les savoirs essentiels qui contribueront à des] apprentissages durables et utiles» (p. 206) chez les étudiantes et étudiants. Suite aux recherches sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement, Presseau et Frenay (2004), signalent l'importance de porter suffisamment d'attention au «niveau de concordance» (p. 232) entre le type de connaissances visées et la contextualisation des tâches où elles seront mises en pratique. Dans les situations de

formation, Frenay et Bédard (2011) insistent également sur le fait qu'il faille «favoriser la concordance entre le contexte d'apprentissage et celui de mobilisation des connaissances» (p. 127). Selon leur recherche concernant les «apprentissages réalisés par les étudiants et de leurs capacités à les réutiliser, il y a trop souvent un écart important entre les objectifs visés et les manifestations effectives de transfert de la part des étudiants» (*Ibid.*, p. 133).

4.2.2 *La planification dans l'enseignement stratégique*

Presseau (2004) explique qu'il est «nécessaire que le transfert fasse partie intégrante de la planification, sans quoi peu de transferts seront réellement effectués par les élèves» (p. 13). D'après Tardif et Meirieu (1996), «[l]e transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée» (p. 2). Renaud, Guillemette et Leblanc (2015) évoquent le modèle de l'enseignement stratégique proposé par Presseau (2004) qui consiste essentiellement à «inscrire l'intervention qui favorise le transfert dans un cadre comprenant trois temps: la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation» (p. 11).

Lors de la planification de leur enseignement, les enseignantes et enseignants doivent planifier des occasions de réutilisation des apprentissages où des moments de décontextualisation seront prévus. Sinon le processus de transfert semble «traité séparément du processus d'apprentissage, ce qui peut être nuisible au transfert» (Presseau et Frenay, 2004, p. 234). Ainsi, les enseignantes et enseignants doivent inévitablement considérer la «dimension interactive de l'acte d'enseigner» (*Ibid.*, p. 235). La planification des activités d'apprentissages ne peut s'élaborer «indépendamment des élèves et de leurs questions [mais doit se construire] en fonction de leurs réactions» (*Ibid.*). Frenay et Bédard (2011) affirment que «[d]ans le contexte des méthodes d'enseignement traditionnelles, où l'enseignant est au centre de l'activité dans la classe, l'expertise reliée à une utilisation optimale des connaissances enseignées

n'est pas transparente» (p. 134). Cette méthode ne permet pas à l'enseignante ou à l'enseignant de «soutenir la gestion des connaissances effectuée par les étudiants, car peu d'occasions lui permettent d'observer les étudiants en action» (*Ibid.*, p. 135).

Le tableau 14 suivant présente les caractéristiques dominantes des interventions qui soutiennent le transfert selon les trois phases: la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation ainsi que leurs principaux auteurs.

Tableau 14
Les caractéristiques dominantes des interventions de soutien au transfert

Phase	Caractéristiques dominantes des interventions de soutien au transfert	Principaux auteurs
Contextualisation	Direction de l'attention Incitation au repêchage des connaissances Incitation au rappel de situations déjà rencontrées	Butterfield et Nelson, 1989; Prawat, 1989; Tardif, 1992.
De contextualisation vers décontextualisation	Analyse explicite de la tâche en ce qui a trait aux conditions de réutilisation des connaissances	Butterfield et Nelson, 1991.
Décontextualisation	Soutien à la réflexion métacognitive Soutien à l'extraction de règles	Campionne, Shapiro et Brown, 1995; Prawat, 1989.
Recontextualisation	Anticipation des applications ultérieures des connaissances Élaboration de situations de réutilisation	Pressley et McCormick, 1995.
	Analyse de la résolution Amélioration de la résolution	Astolfi, 1997.

Source : Inspiré de Presseau (2000, dans Renaud, Guillemette et Leblanc, 2015, p.3).

Dans le but de familiariser l'enseignante et l'enseignant aux différentes phases constituant le transfert des apprentissages dans son acte professionnel d'enseignement, Tardif (1997) résume les trois étapes définissant l'enseignement stratégique: a) évaluation formative et sommative des apprentissages, b) organisation des connaissances en schémas, c) transfert et extension des connaissances. Tremblay (2003) souligne toutefois que la «planification ne doit pas être un carcan, elle doit pouvoir être réévaluée régulièrement en cours de route et réajustée au besoin» (p. 28).

En effet, si l'approche par compétences suppose l'utilisation de projets, la collaboration entre les élèves et les retours réflexifs, elle reconnaît donc une part d'imprévisible qui tient à la force relative des individus et des groupes, aux motivations variables des élèves, aux styles d'apprentissage propres à chacun. (*Ibid.*)

4.3 Les stratégies d'interventions pédagogiques

D'après Tardif (1997), l'enseignement de connaissances déclaratives, conditionnelles ou procédurales nécessite l'élaboration de stratégies d'interventions pédagogiques adaptées de la part des enseignantes et enseignants. Dans cette perspective, il relève ainsi de la responsabilité de l'enseignante et l'enseignant d'

intervenir directement et explicitement dans le développement de chacune des compétences retenues dans le curriculum en question parce que l'acquisition et le transfert des compétences ne peuvent résulter que d'une pratique guidée. (Tardif, Désilets, Paradis et Lachiver, 1992, p. 16)

Joanis (2016a) réitère que l'ensemble du personnel enseignant est responsable de par ses stratégies pédagogiques de faciliter la compréhension des «liens à effectuer [entre les contextes d'apprentissage afin de] favoriser un potentiel transfert» (p. 13) chez les étudiantes et étudiants. Elle poursuit en disant qu'

afin qu'un étudiant soit apte à effectuer un transfert, les stratégies pédagogiques qui lui sont proposées doivent prévoir l'explicitation des liens entre différentes situations où les apprentissages pourraient être transférés. (*Ibid.*, p. 14)

Comme rétroaction «aux stratégie pédagogiques déployées par leur professeur, [...] les étudiants révèlent que celle-ci doit être soutenue par une relation pédagogique signifiante avec leur professeur» (*Ibid.*).

Dans leur rapport sur le transfert des apprentissages au collégial, Bizier *et al.* (2005) rapportent que

les interventions qui ont le plus de succès sur le plan du transfert ont leurs racines au moment même de l'apprentissage [et] portent sur trois axes d'interventions pédagogiques, soit les caractéristiques des tâches

ou des activités demandées à l'élève, les caractéristiques des étudiants et le contexte dans lequel se produit l'apprentissage. (p. 43)

À cet effet, Presseau (2004) présente l'enseignement stratégique comme un modèle pédagogique permettant à l'enseignante et à l'enseignant «de comprendre l'apprentissage et d'intervenir efficacement dans son processus [ainsi que de] mener plusieurs actions pédagogiques qui favorisent les apprentissages et leur transfert» (p. 2). Dans ce sens, Bibeau (2007) commente que les TIC contribuent aux changements dans les activités pédagogiques et cela de façon novatrice. Ce sont des outils pédagogiques supportant l'enseignante et l'enseignant dans l'amélioration de ses méthodes d'enseignement et favorisent chez l'étudiante et l'étudiant le développement de ses habiletés et de ses méthodes d'apprentissage.

4.3.1 *La pédagogie de l'apprentissage actif*

De nombreuses chercheuses et chercheurs soulignent l'importance accordée aux types d'approches pédagogiques axées sur les étudiantes et étudiants, leur permettant «d'apprendre par [leurs] propres recherches et par la collaboration avec [leurs] pairs» (Charles, Lasry et Whittaker, 2011p. 1).

L'apprentissage actif groupe des activités reliées aux types de mise en application de cette approche: penser préparer-partager (enseignement par les pairs); analyse et résolution de problèmes (apprentissage par problèmes ou par projets (APP), apprentissage par design ou LBD, approches fondées sur l'enquête); activités moins structurées (enseignement «juste à temps», journaux de réflexion, autres exercices de rédaction). (*Ibid.*)

Parmi les pratiques pédagogiques favorables au transfert des apprentissages, Perrenoud (1997) mentionne «aussi celles que commande la lutte contre l'échec scolaire par une pédagogie active et différenciée (Meirieu, 1990; Perrenoud, 1996f et g)» (p. 7). Selon ce Perrenoud (1997), il relève des enseignantes et enseignants

«d'identifier des pratiques pédagogiques, qui, non seulement garantissent des acquis, mais qui favorisent leur réinvestissement au-delà de la situation d'apprentissage initiale» (p. 8).

Enfin pour Kortas (2005), «[l']apprentissage actif se définit par l'expérience directe de la réalité et par la réflexion qui accompagne cette expérience» (p. 49). L'auteure recommande par exemple l'utilisation du «Journal de développement professionnel comme outil d'organisation des connaissances [...] permettant à l'élève d'être plus actif et autonome dans ses apprentissages et dans la construction de ses connaissances» (*Ibid.*).

4.3.2 La méthode de l'apprentissage par problèmes

D'après Presseau et Martineau (2004), l'enseignement n'est pas une pratique qui se résume à «appliquer à des problèmes des solutions toutes faites au moyen de procédures standardisées» (dans Presseau et Frenay, 2004, p. 222). Le «rôle modèle explicite» (*Ibid.*, p. 232) de l'enseignante et de l'enseignant dans la collaboration à la résolution de problème est une pratique pédagogique favorisant le transfert chez l'apprenant. Dans cet ordre d'idées, Tardif (1992) déclare que «la résolution de problèmes est la pierre angulaire de l'enseignement et de l'apprentissage [facilitant] l'acquisition, l'intégration et le transfert des connaissances» (dans Barbeau, Montini et Roy, 1997a, p. 11). De plus, Tardif (1997) précise que «[l]es activités les plus susceptibles de produire des apprentissages significatifs et permanents chez l'élève, de provoquer et de soutenir le transfert sont des activités de résolution de problèmes» (p. 218). Tardif résume ainsi les conditions favorisant le transfert des connaissances:

- Précision des liens de ressemblance et des liens de dissemblance entre les problèmes présentés;
- Direction de l'attention et de la perception vers les données structurelles des problèmes présentés;
- Acquisition de connaissances spécifiques au regard des problèmes présentés;

- Extraction de règles à partir des nombreux exemples présentés. (Tardif, 1997, p. 285)

Dans ce modèle d'enseignement, l'enseignant «joue le rôle de gestionnaire du processus d'analyse du problème plutôt que de pourvoyeur d'information ou de formules» (Bah, 2012, p. 197; dans Leduc *et al.*, 2014, p. 6).

Enfin dans leurs recherches sur la méthode pédagogique qu'est l'approche par problème (APP), Larue et Hrimech (2009) précisent que

l'APP est défini comme une approche structurée par des étapes et centrée sur la réactivation des connaissances antérieures et le traitement actif des connaissances par l'étudiant. C'est une méthode pédagogique qui allie à la fois le travail individuel et le travail de groupe à partir de problèmes signifiants, interdisciplinaires et inspirés de contextes réels. (p. 3)

Pour compléter cette présentation des stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages, il serait approprié de produire sous forme de tableau synthèse les thèmes importants qui y sont traités.

Le tableau 15 suivant résume les stratégies pédagogiques favorisant le transfert des apprentissages.

Tableau 15
Les stratégies pédagogiques favorisant le transfert des apprentissages

Les pratiques pédagogiques liées au transfert des apprentissages

- Les pratiques pédagogiques:
 - Le transfert des apprentissages
 - L'action - le vecteur du développement du savoir
 - Le processus des interventions favorisant le transfert
 - Les moments de l'acte d'enseigner
- Les observations dans la pratique
 - Les nouvelles technologies (TIC)
- L'apprentissage significatif
- Les incidences des pratiques pédagogiques

L'enseignement stratégique

- Les stratégies spécifiques de l'enseignement
- Le développement des habiletés cognitives de haut niveau
 - Pratique réflexive
 - Concordance entre les connaissances et leurs contextualisations
- La planification dans l'enseignement stratégique
 - Les phases constituant le transfert

Les stratégies d'interventions pédagogiques

- La dimension interactive de l'acte d'enseigner
 - Les rétroactions des étudiants en action
 - Les outils pédagogiques innovants TIC
 - La pédagogie de l'apprentissage actif:
 - Les types d'approches pédagogiques
 - La pédagogie par projet
 - L'apprentissage par problèmes
-

5. LES OBJECTIFS SPECIFIQUES

En référence aux deux objectifs spécifiques poursuivis pour ce projet de recherche, il s'agirait d'identifier, d'analyser et de produire le portrait des stratégies d'enseignement qui affecte et favorise le transfert des apprentissages dans le cadre du cours de dessin ciblé du programme Design de Mode du Collège LaSalle, Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4).

Les deux objectifs spécifiques poursuivis pour ce projet de recherche sont les suivants:

- Identifier les stratégies d'enseignement d'enseignantes et d'enseignants favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre du cours 571-KD4 du programme Design de Mode du Collège LaSalle;
- Analyser les stratégies d'enseignement d'enseignantes et d'enseignants favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre du cours 571-KD4 du programme Design de Mode du Collège LaSalle.

Il serait important d'apporter quelques précisions sur la similarité de ces objectifs. L'enquête va servir à identifier les stratégies d'enseignement qui sont déployées par des enseignantes et des enseignants. Par la suite, l'analyse de ces stratégies devrait éclairer celles qui favorisent le transfert chez les étudiantes et étudiants. Pour soutenir cette argumentation, la recherche documentera les caractéristiques des stratégies reconnues pour favoriser le transfert des apprentissages et vérifier si elles sont utilisées par ces enseignantes et enseignants. Cette recherche devrait permettre de produire un diagnostic sur le manque de transfert menant au questionnement sur l'enseignement du transfert dans le programme.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Les deux chapitres précédents faisaient état de la problématique conduisant au thème de la présente recherche ainsi que de l'élaboration du cadre de référence à partir d'écrits scientifiques basés sur le thème de la recherche. Ce troisième chapitre expose le processus de réflexion menant au choix méthodologique approprié en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche. Plus exactement, ce chapitre présente l'approche méthodologique ainsi que le type d'essai, le déroulement et les phases de la recherche, les participantes et les participants à la recherche, les techniques et les instruments de collecte de données ainsi que la démarche d'analyse de ces données, de même que les aspects éthiques de la recherche.

1. L'APPROCHE METHOLOGIQUE

Soucieux d'améliorer sa pratique d'enseignement, la chercheuse ou le chercheur doit rester attentif aux complexités que comportent les principaux paradigmes de recherche. Il est important également de considérer les conditions précisées par Lenoir (1996), soit «une production de connaissances nouvelles, une démarche d'investigation rigoureuse, une communication des résultats» (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 4). Avec l'objectif de conduire une démarche pédagogique cohérente et rigoureuse, les postulats épistémologiques qui ont été considérés comme pertinents pour cet essai étaient basés sur les deux principaux paradigmes: le postpositiviste et le naturaliste (Fortin, 2010). L'analyse de ces grands paradigmes révèle la complexité de la tâche pour une recherche de maîtrise et l'importance de bien se situer au regard de celle-ci. Selon Fortin (2010), le paradigme postpositiviste «suppose qu'il existe une réalité objective indépendante de l'observation humaine» (p. 25) correspondant à la nature de la recherche quantitative et caractérisée par «le contrôle, l'empirisme et la généralisation» (p. 29). D'autre part, le paradigme

naturaliste coïnciderait avec la recherche qualitative, dont les buts seraient axés sur la description et la compréhension des phénomènes. Cette dernière approche s'apparenterait justement aux aspirations de la présente recherche, permettant ainsi d'approfondir la compréhension d'un phénomène particulier et de «comprendre le sens de la réalité sociale» (Fortin, 2010, p. 30).

1.1 Le type de recherche

L'approche méthodologique qualitative sera privilégiée de par sa nature descriptive et interprétative des phénomènes et de son «raisonnement inductif» (Fortin, 2010, p. 30). Dans cette perspective, Fortin précise que la recherche descriptive permet de «dresser le portrait général des caractéristiques [d'un phénomène et] de relier les concepts et les descriptions qui s'y rattachent» (*Ibid.*, p. 292-293). Selon un groupe de recherche, cette approche méthodologique «est particulièrement appropriée lorsque les facteurs observés sont subjectifs, donc difficiles à mesurer» (Aubin-Auger, Mercier, Baumann, Lehr-Drylewicz, Imbert, et Letrilliart, 2008, p. 142).

La recherche qualitative ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales [...] permettant une démarche interprétative [répondant] aux questions de type «pourquoi?» ou «comment?» [et s'intéressant] particulièrement aux déterminants des comportements des acteurs» (*Ibid.* p. 143).

En référence aux objectifs spécifiques poursuivis pour le présent projet de recherche, il s'agissait d'identifier et d'analyser les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages afin d'en produire le portrait dans le cadre d'un cours ciblé du programme Design de Mode du Collège LaSalle.

1.2 Une approche méthodologique descriptive qualitative

En référence au *Guide de présentation du bloc recherche, innovation et analyse critique de la MEC* (PERFORMA, 2015) proposé par l'Université de Sherbrooke, le

choix du type d'essai correspondant à cette recherche était l'enquête, basée sur le pôle de recherche selon une approche méthodologique descriptive qualitative. À cet effet, Fortin (2010) précise que le «devis descriptif comportant la notion exploratoire est approprié lorsque le but poursuivi est d'explorer un phénomène du point de vue des participants» (p. 254). Elle précise notamment que «[l]es principaux buts de l'enquête sont de recueillir de l'information factuelle sur un phénomène existant, de décrire des problèmes, d'apprécier des pratiques courantes et de faire des comparaisons et des évaluations» (*Ibid.*, p. 293).

2. LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS DE LA RECHERCHE

En lien avec la question générale et les objectifs spécifiques de la recherche, le choix des participantes et participants a été établi de façon à «dresser le portrait des caractéristiques d'un groupe ou d'une population définie» (Fortin, 2010, p. 292). Selon Gallagher (2014), le caractère interprétatif de la recherche descriptive interprétative «permet de comprendre la signification des phénomènes selon le point de vue des personnes concernées par ces phénomènes» (dans Corbière et Larivière, 2014, p. 5). Enfin, Fortin (2010) précise que «le but de l'observation consiste à identifier les participants potentiels» (p. 282) pouvant contribuer aux objectifs de la recherche.

2.1 Le processus d'échantillonnage

Pour la présente recherche, l'échantillon représentatif a été sélectionné parmi les membres du corps professoral de l'École internationale de mode, arts et design du Collège LaSalle du campus de Montréal. Plus spécifiquement, la recherche a été dirigée auprès du corps professoral directement impliqué dans l'enseignement du cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4), composant un échantillon de volontaires plus restreint, mais tout de même significatif. De par la nature qualitative de cette recherche et des besoins d'approfondir la problématique dans un milieu précis

avec une population accessible choisie selon sa disponibilité, la recherche a ainsi été conduite selon un «type d'échantillonnage non probabiliste» (Fortin, 2010, p. 234).

Des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de quatre participantes et participants titulaires du cours identifié, interrogeant les stratégies d'enseignement déployées dans le cadre de leur enseignement, préparant éventuellement les étudiantes et étudiants au développement de collection de vêtements.

2.2 Les particularités des participantes et participants

Il serait important de souligner les grandes variantes professionnelles parmi les participantes et participants aux entrevues en ce qui a trait à leur expérience en enseignement. Parmi les quatre participantes et participants sélectionnés, l'expérience en enseignement variait entre deux et vingt années d'enseignement. De plus, il faut mentionner qu'aucun des participantes et participants ne possède de formation pédagogique formelle, ils sont d'abord des spécialistes en design de mode.

Dans l'établissement d'enseignement visé, l'affectation des cours ne se fait pas nécessairement par échelon ou selon un ordre hiérarchique ni par expérience. Ce qui fait que l'encadrement fourni aux enseignantes et enseignants n'est pas nécessairement suffisant pour leur permettre d'avoir une vision concrète et juste de la séquence des cours et de l'ensemble de la logistique du programme.

2.3 Les caractéristiques définissant les critères d'inclusion

L'information fournie par les participantes et participants a permis d'identifier et d'analyser les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre du cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4) du programme Design de Mode du Collège LaSalle. Cette information est le résultat d'observations respectives à leur discipline d'enseignement et souligne les problèmes

identifiés chez les étudiantes et étudiants en cours de formation. Dans le contexte de la présente recherche, le nombre de participantes et participants assignés au cours ciblé était plutôt restreint. Compte tenu de cette situation et en prenant en considération les différents niveaux d'expérience en enseignement de chacun des enseignantes et enseignants, les critères d'inclusion suivants ont été retenus:

- Avoir des connaissances disciplinaires nécessaires au développement d'un projet académique pour un cours ciblé;
- Avoir enseigné dans le cadre du cours ciblé;
- Connaître le profil de sortie du programme.

Toutefois, dans le cas où le nombre de participantes et participants le permettrait, les critères d'inclusion suivants pouvaient également être retenus:

- Avoir une bonne compréhension des plans de cours du programme concerné;
- Être familier avec les devis ministériels relatifs au programme.

Les éléments ci-haut mentionnés ont été des thèmes abordés lors des entrevues pour le présent essai, indiquant la nécessité d'une connaissance minimale du cours ciblé. Définition des caractéristiques d'une collection du programme Design de Mode au Collège LaSalle.

3. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES

Les techniques et les instruments de collectes de données utilisés pour cette recherche devaient s'adapter à l'approche méthodologique descriptive qualitative et fournir au chercheur un instrument de diagnostic afin de comparer les perceptions des pratiques chez les participantes et participants, d'interroger le processus d'enseignement et somme toute «de faire le point dans l'exercice de leur profession»

(Archambault, 1999, p. 3). L'entrevue semi-dirigée et le questionnaire étaient les principaux instruments de collecte de données développés pour la présente recherche.

3.1 L'entrevue semi-dirigée

En lien avec les objectifs spécifiques du présent essai, le chercheur a procédé à des entrevues semi-dirigées dans le but de recueillir auprès des participantes et participants sélectionnés «des informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets liés à la recherche, en [...] influençant très peu, et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité» (Romelaer, 2005, p. 102). Selon Gallagher (2014), l'entrevue de recherche semi-dirigée pourrait se définir

comme une méthode de conversation professionnelle [...] animée de façon souple [...] visant à encourager la personne interviewée à décrire sa réalité sociale [...] en portant une attention à l'interprétation de la signification du phénomène étudié. (dans Corbière et Larivière, 2014, p. 11)

L'entrevue dirigée offre une formule de question-réponse limitée et rigide, selon un ordre déterminé «ne [laissant] le choix qu'entre un nombre préétabli de réponses» (Fortin, 2010, p. 432). Ce qui explique l'option pour le choix de l'entrevue semi-dirigée s'avérant moins restreignante, permettant ainsi aux participantes et participants d'ajouter des points non prévus ou d'introduire des éléments plus personnels lors de l'entrevue, leur permettant également de décrire «la manière dont ils perçoivent leurs propres expériences à l'intérieur d'un contexte social particulier» (Fortin, 2010, p. 258).

Prenant en considération le niveau de la formation et des connaissances pédagogiques des participantes et participants, le lexique utilisé a été simplifié pour faciliter la communication et éviter les ambiguïtés lors des entrevues. Afin de

consolider les informations colligées pendant ces entrevues, le chercheur procédait à «des reformulations-résumés [assistant] le répondant à préciser tel point sur lequel il [s’exprimait]» (*Ibid.*, p. 103). Selon Romelaer (2005) la formulation des questions doit être «correcte par rapport à la recherche, dénuée d’ambiguïté [et les questions doivent être] exprimées dans un langage adapté, non inductrices des réponses, et que les questions sont posées dans un ordre qui facilite l’entretien» (p. 113).

3.1.1 Les préparatifs aux entrevues

En plus de prévoir un temps pour conduire les entrevues à des moments convenables pour les participantes et participants, il fallait prévoir un lieu de rencontre approprié, offrant le minimum de distractions, de bruits ou d’interventions de visiteurs des lieux. Le matériel didactique nécessaire à l’entrevue était bien préparé et facile à manipuler et contenait même du papier et des crayons au cas où l’on aurait voulu prendre des notes. Le matériel pour l’enregistrement des entrevues était adéquat et fonctionnel et une vérification régulière du volume d’enregistrement était effectuée au cours de l’entrevue. Il est à noter que ce sont des détails qui peuvent nuire non seulement à l’entrevue, mais qui pourraient causer des problèmes lors de la transcription des entrevues.

3.1.2 Le déroulement des entrevues

Il faut souligner que les entrevues se sont tenues plus ou moins à l’intérieur d’une période de soixante minutes même si un temps de 90 minutes avait été prévu à l’agenda. Cette durée était suffisante pour colliger suffisamment d’informations auprès des participantes et participants. Selon les compétences de rédaction d’une personne transcrivant de telles entrevues, le temps de transcription du verbatim était assez imposant, en moyenne, il a fallu plus de dix heures par entrevue. Il a donc fallu plus de quarante heures de travail de rédaction pour les quatre entrevues. Pour accompagner la collecte et la transcription des entrevues, les outils technologiques tels que le logiciel

de traitement de texte Word et d'enregistrement Groove Musique⁴ ont été utilisés. Quant au respect de la confidentialité et de l'anonymat, il était approprié de vérifier auprès des participantes et participants si l'outil d'enregistrement ne posait aucune gêne à l'entrevue. Le personnel enseignant étant désormais habitué aux TIC, ce procédé n'a pas semblé gêner les participantes et participants et a permis un flux de conversation ininterrompu lors des entrevues.

3.2 Le questionnaire d'entrevue

Le questionnaire fut l'instrument utilisé pour conduire et entretenir le déroulement des entrevues auprès des participantes et participants afin «de faire le point dans l'exercice de leur profession [et de] refléter l'action pédagogique telle qu'exercée par l'enseignant dans son milieu professionnel» (Archambault, 1999, p. 3). Le présent questionnaire a été élaboré à partir du cadre de référence, s'appuyant sur les définitions de la notion de compétences et des stratégies pédagogiques favorisant le transfert des apprentissages. À cet effet, le chercheur a puisé ses ressources dans le rapport de recherche-développement traitant principalement des pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial produit par Archambault et Aubé (2000) pour le Regroupement des collèges PERFORMA. Ce rapport est composé de l'analyse de plus de «80 pratiques à l'intégration des apprentissages et à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage» (p. 5). On y retrouve les dimensions essentielles définissant l'intégration des apprentissages retenues pour concevoir et orienter la structure du questionnaire en relation avec les objectifs de la présente recherche, dont:

- La gestion professionnelle de l'intervention pédagogique;
- L'intégration en profondeur des apprentissages.

Le questionnaire final résultait d'un échange assidu avec la présente directrice d'essai à titre d'experte afin d'en établir la pertinence, d'«évaluer la validité du contenu

⁴ Groove music : <http://www.microsoft.com/fr-ca/groove>

[...] d'examiner l'instrument et de vérifier si chaque énoncé ou question se [rapportait] bien au domaine à l'étude» (Fortin, 2010, p. 412).

3.2.1 *Les composantes du questionnaire*

Inspiré des travaux de Leroux (2009), le questionnaire servant de guide d'entrevue était composé de questions ayant comme objectif d'explorer la problématique de transfert des apprentissages chez les étudiantes et étudiants et d'analyser les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre du programme de formation Design de mode, soit le cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4). Le temps alloué pour conduire cette activité d'entrevue était estimé à environ quatre-vingt-dix minutes.

Le questionnaire d'entrevue semi-dirigée s'articulait autour de trois grandes composantes. Dans un premier temps, il s'agissait de dresser un bref profil des compétences conformément au devis ministériel ainsi que certains aspects en lien avec le contexte du cours choisi pour l'entrevue. Dans un deuxième temps, il s'agissait d'analyser les stratégies d'enseignement déployées par les participantes et participants afin de favoriser le transfert des apprentissages chez les étudiantes et les étudiants pour ce cours. Et pour terminer, un regard critique portait sur la documentation proposée aux participantes et participants pour conduire ce cours et ses caractéristiques en fonction du transfert.

Dans le cadre de la présente recherche, il importe de définir les stratégies d'enseignement comme des méthodes que des enseignantes et des enseignants déploient pour favoriser l'apprentissage chez les étudiantes et les étudiants. «L'enseignant est d'abord et avant tout un spécialiste des interventions visant à favoriser l'apprentissage» (Archambault et Aubé, 2000, p. 8). Le transfert des apprentissages s'articulerait autour «[d'] une réutilisation adéquate, dans un nouveau

contexte, de connaissances qui ont été acquises antérieurement» (Legendre, 2005; Tardif, 1999; dans Joanis, 2016a, p. 9).

3.2.2 *L'analyse documentaire*

Le travail d'analyse des documents pédagogiques ou d'archives a servi de référence pour la construction des instruments de collectes de données ainsi que les thèmes pour le questionnaire et les entrevues auprès des participantes et participants. La documentation telle que les plans de cours, les devis ministériels, le profil de sortie ainsi que le matériel didactique pertinent tel que les trousseaux de projets contenant les consignes et les grilles d'évaluation ont servi de ressources pour produire une «codification thématique» (Fortin, 2010, p. 463) et faciliter l'analyse des contenus pour le chercheur. Pour guider cette analyse documentaire, Paillé (2007) proposait une démarche itérative «c'est-à-dire collecter un certain nombre de documents, procéder à leur étude, puis décider de la suite de la collecte en tenant compte de ce que les premiers documents nous ont appris» (p. 135).

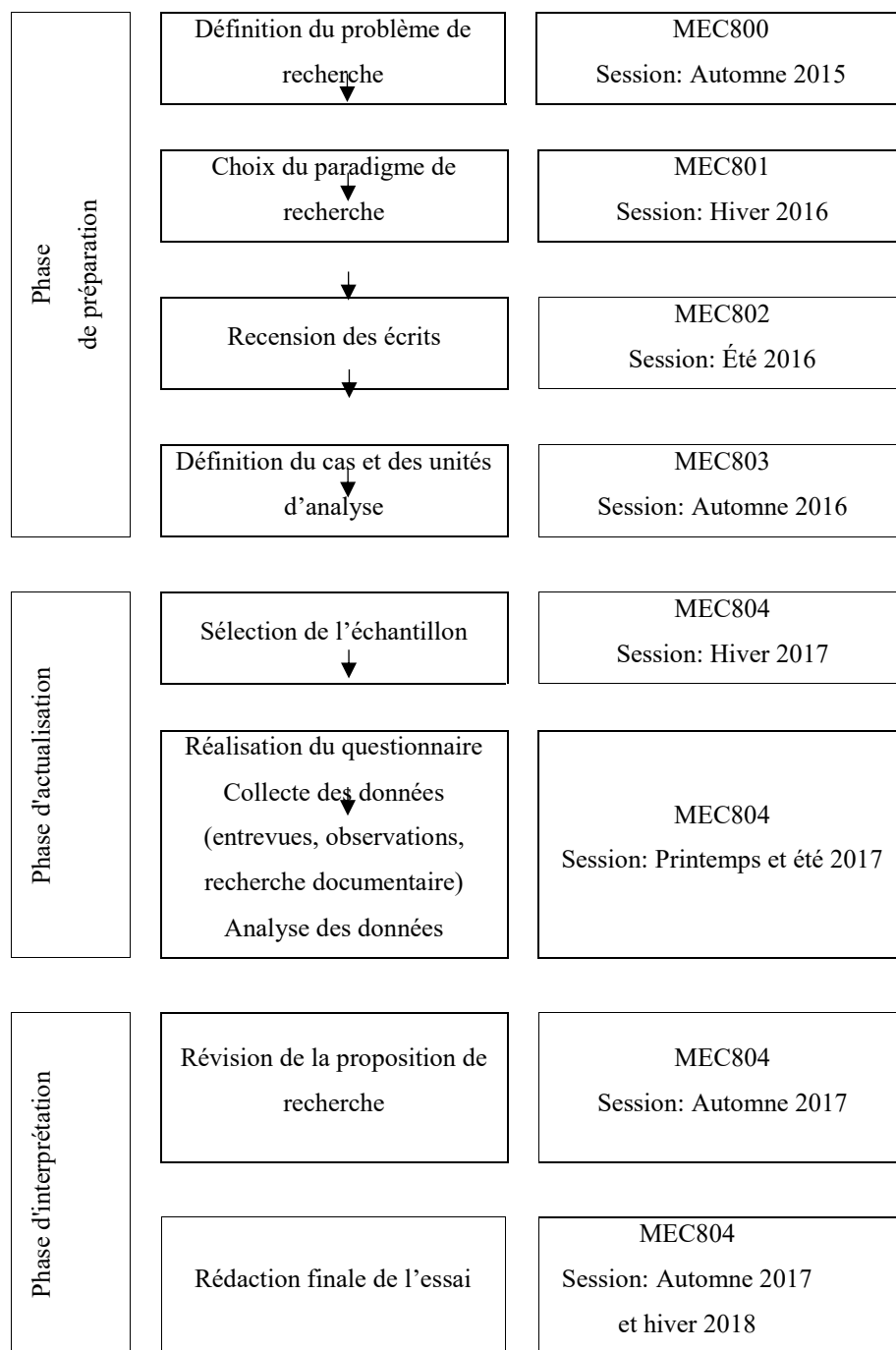
3.3 **Les notes de terrain et le journal de bord**

Les notes de terrain et le journal de bord du chercheur ont été utilisés pour consigner les traces et «l'enregistrement des données pertinentes» afin de documenter le caractère évolutif du questionnement de la recherche (Fortin, 2010, p. 283). La nature descriptive de la recherche qualitative permettait de préciser l'étude pendant la recension des écrits alors «que se [poursuivaient] la collecte et l'analyse des données» (*Ibid.*, p. 135). Selon Martineau (2005), les notes de terrain peuvent servir d'agenda ou de notes descriptives et auraient «pour finalité d'amorcer l'analyse dès la cueillette des données de telle sorte que le processus d'interprétation et de compréhension de l'objet se fasse tout au long de la recherche et non pas seulement à la fin du terrain» (p. 10). Savoie-Zjac associe le journal de bord à une sorte de «mémoire vive» de la recherche, un moyen «de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères [et servir] de

précieux rappels quand vient le temps d'analyser les données et de rédiger le rapport» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 144-145).

4. LE DEROULEMENT ET L'ECHEANCIER

L'échéancier développé pour conduire la présente enquête était basé sur les propositions de spécialistes telles que Merriam (1988). Ainsi, à la figure 4 suivante, on retrouve les étapes qui ont été adaptées selon les trois phases suivantes: a) la planification et la préparation, b) l'actualisation dont la collecte et l'analyse des données, et finalement c) l'interprétation aux fins de produire un «rapport narratif» (Huberman et Miles, 1994) de la représentation d'un phénomène et le portrait d'une situation particulière suite à l'analyse des données recueillies (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 246).



Source : Inspirée de Merriam (1998, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 248).

Figure 4: Schématisation de la recherche

4.1 Les phases de la réalisation de l'essai

La phase de préparation commençait à l'automne 2015 et s'est poursuivie jusqu'au début de la session d'hiver 2017, couvrant les cours MEC800 à MEC802. Dans le cadre du cours MEC803, s'effectuaient l'ajustement et l'approfondissement des trois chapitres jusqu'alors rédigés. Cette phase était également propice pour commencer les négociations d'entrée sur le terrain et pour établir les contacts préalables à la recherche avec le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'institution. Il était également possible de commencer la recension du matériel pédagogique servant à préparer et à guider les instruments de collecte de données tels que les thèmes pour orienter les entrevues avec les membres du corps professoral. C'est à cette phase que les éléments des deux objectifs spécifiques de la recherche ont été abordés et analysés en surface.

Les activités tutorales du cours MEC804 se sont greffées à l'agenda de l'hiver 2017 à la phase d'actualisation du projet de recherche. C'est à cette phase d'entrée sur le terrain que se sont effectués le recrutement des participantes et participants et l'analyse du matériel pédagogique recensé servant à l'élaboration et à la validation des instruments de collecte de données. Il était également opportun d'y approfondir les éléments relatifs aux objectifs spécifiques de la recherche. Les activités du cours MEC804 se sont prolongées jusqu'à l'hiver 2018. Il est devenu impératif d'y compléter le traitement des données consistant en l'analyse des données et l'interprétation des résultats. Les dernières activités de ce cours constituaient la phase d'interprétation du projet menant à la rédaction du dernier chapitre et le dépôt de l'essai selon les normes de présentation de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Le tableau synthèse 16 suivant résume les phases de réalisation, détaillant le déroulement et l'échéancier des activités pour la réalisation d'un essai de maîtrise selon les trois phases et les deux objectifs spécifiques de la recherche qui y sont associés: la

phase de planification et de préparation, la phase d'actualisation et la phase d'interprétation. Les détails des activités de ce tableau se retrouvent à l'annexe D.

Tableau 16
Tableau synthèse des étapes de réalisation de l'essai de maîtrise

Phase de planification et de préparation

- Cours visé: Cheminement MEC 800
Cycle de la recherche et de l'innovation
Session: Automne 2015
Activité collective: Les concepts de base de la recherche et de l'innovation en éducation.
- Cours visé: Cheminement MEC 801
Stratégies de recherche et d'innovation
Session: Hiver 2016
Activité collective: Les approches méthodologiques et les techniques de collecte et d'analyse de données.
- Cours visé: Cheminement MEC 802
Projet de recherche ou d'innovation
Session: Été 2016
Activité tutorale: Élaborer un projet de recherche, d'innovation ou d'analyse critique pour résoudre un problème lié à sa pratique professionnelle d'enseignement au collégial.
- Cours visé: Cheminement MEC 803
Séminaire de recherche et d'innovation
Session: Automne 2016
Activité collective: La présentation, l'analyse et la critique de projets d'essais de maîtrise

Phase d'actualisation et d'interprétation

- Cours visé: Cheminement MEC 804
Recherche, innovation, analyse critique
Sessions: Hiver, printemps, été et automne 2017
Activité tutorale: Sélection des participantes et participants pour les entrevues.
Réalisation du questionnaire et conduites des entrevues.
Collectes et analyses des données.
Révision de la proposition de recherches.
Rédaction de l'essai selon les normes de présentation institutionnelles de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
Dépôt initial de l'essai
Évaluation de l'essai
Session: Hiver 2018
Dépôt final de l'essai
-

5. LES METHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse pour la présente recherche s'est effectuée à partir du traitement et de la comparaison des données recueillies auprès des participantes et participants à la suite des entrevues, ainsi que de données provenant des notes de terrain et du journal de bord. Cette analyse a permis de dresser un portrait général et détaillé des différentes interprétations et conceptions des compétences et savoir-faire du programme et principalement des pratiques enseignantes favorisant le transfert des apprentissages. La collecte des données représentait une lourde charge de travail, même si le nombre de participants était restreint. Il fallait bien limiter le nombre de documents à collecter et à analyser. De même, dans les notes de terrain et le journal de bord, il fallait choisir les extraits les plus pertinents à analyser. Le questionnaire d'entrevue a été conçu en tenant compte de la lourdeur de la tâche. Enfin, lors de la conduite des entrevues, le chercheur s'est assuré de se limiter le plus que possible aux objectifs de la recherche consistant à l'analyse des stratégies d'enseignement favorisant le transfert.

5.1 L'analyse qualitative des données

En référence aux méthodologies de recherche, Paillé (2007) suggère d'abord «de façon concomitante» (p. 135) la collecte et l'étude des documents afin d'exercer un certain contrôle sur l'ampleur de l'information disponible, c'est-à-dire d'opter pour les méthodes de «l'analyse de contenu (Bardin, 1977) ou celle de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003), selon que l'on désire travailler surtout au niveau des mots et de leur signification, ou au niveau des thèmes» (Paillé, 2007, p. 136). Pour Patton (2002), le défi consiste à «donner une signification à la masse de données recueillies» (dans Fortin, 2010, p. 457).

5.1.1 *La stratégie de révision de texte*

La stratégie de révision de texte suggère l'analyse des données à partir «de segments de textes qui revêtent une signification particulière dans le contexte d'une

étude» (Patton, 2002, dans Fortin, 2010, p. 458). Cette stratégie s'arrimait avec le contexte de la présente recherche portant sur l'interprétation «des données pour [en] faire ressortir les catégories riches de sens» (*Ibid.*). Pour la présente étude, la terminologie propre aux descriptions des compétences et des composantes du profil de sortie du programme ainsi que des pratiques enseignantes favorisant le transfert des apprentissages prenait un sens et une signification particulière.

5.1.2 *L'approche inductive pour l'analyse des données*

Pour la recherche qualitative, Fortin (2010) déclare que «l'analyse de contenu est la méthode de traitement des données qualitatives la plus courante et permet une grande diversité d'applications» (p. 467). L'auteure poursuit «[l]e chercheur qui commence son étude en se basant sur des observations pour en extraire des propositions générales applique un raisonnement inductif» (*Ibid.*, p. 45). Martin (2012) explique ainsi cette procédure de raisonnement: «[l]'induction correspond à un processus qui permet de passer du particulier (faits observés, cas singuliers, données expérimentales, situations) au général (une loi, une théorie, une connaissance générale)» (p. 1). Fortin (2010) mentionne également que «le raisonnement inductif [permet] de faire une synthèse des observations et d'en arriver à des propositions de relations entre des phénomènes» (p. 45).

Pour la présente recherche, l'approche inductive de l'analyse des données aura permis d'établir des liens entre le cadre de référence et plus spécifiquement aux données portant sur les stratégies d'enseignement déployées par des enseignantes et des enseignants favorisant le transfert des apprentissages.

Le tableau 17 suivant résume les activités principales adaptées à partir des modèles inductif et interactif et d'analyse qualitative conçue par Miles et Huberman (2003).

Tableau 17
Résumé des modèles d'analyse inductive et interactive des données qualitatives

	Activités
Phase 1:	Condensation des données <ul style="list-style-type: none"> • Mots clés descripteurs • Codification thématique
Phase 2:	Réduction des données <ul style="list-style-type: none"> • Organiser, comprimer et assembler l'information • Établir des liens
Phase 3:	L'élaboration et la vérification des conclusions <ul style="list-style-type: none"> • Interpréter les données • Développer un cadre de référence

Source : Inspiré de Miles et Huberman (2003; dans Fortin, 2010, p. 459) et Blais et Martineau (2007, p. 4).

L'analyse des données issues des différentes entrevues exigeait une stratégie pour dégager une signification de l'ensemble des données recueillies. Pour la présente analyse, le chercheur a adapté les étapes du modèle interactif d'analyse proposé par Fortin (2010), en les combinant avec l'approche inductive présentée par Blais et Martineau (2007) pour enfin adopter l'approche personnalisée selon le tableau 18 suivant:

Tableau 18
Le modèle adapté de l'analyse inductive des données qualitatives

	Activités
Phase 1:	Collecte, condensation et codification des données
Phase 2:	Analyse méthodique des contenus des entrevues
Phase 3:	Synthèse des interprétations

5.1.3 *La condensation des données*

La condensation des données est l'étape qui suit la collecte et la transcription des données à partir des entrevues semi-dirigées. Des notes de terrain annotées recueillies lors de la transcription ont servi pour souligner des observations, des tons de conversations qui se distinguaient ou des réactions sur le vif selon les différentes questions ou les points abordés. Pour procéder à la collecte des données, une «démarche de [...] va-et-vient inhérent au modèle interactif» (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 112) s'imposait entre l'analyse et le corpus de données constituant un processus de comparaison et de généralisation afin d'en extraire des unités de sens. Selon Fortin (2010), cette phase de condensation des données consiste à élaborer sous forme de mots clés descripteurs, des codes conçus à partir de «choix analytiques [afin de produire une] codification thématique» (p. 463) permettant d'étiqueter les données pour en faciliter l'analyse des contenus.

5.1.4 *La codification des données*

La condensation des données a contribué à établir une liste d'éléments à cerner ainsi qu'à valider et à codifier ceux qui avaient une signification pour la présente recherche. Cette liste a été élaborée en s'appuyant sur le cadre de référence du présent essai et plus spécifiquement sur les thèmes qui abordent les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages. Ainsi la «codification est un processus qui consiste à reconnaître les mots, les thèmes et les concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou marqueurs» (Fortin, 2010, p. 460). La collecte des données a donc

permis de construire la liste de codes assignés et leurs définitions, que l'on retrouve à l'annexe I.

5.1.5 Le modèle interactif d'analyse qualitative des données

Le modèle interactif d'analyse qualitative conçu par Miles et Huberman (2003) a servi de guide pour le traitement et l'analyse des données pour la présente recherche (dans Fortin, 2010). On y propose un processus d'analyse en trois phases ou composantes-activités: «la condensation, la présentation, l'élaboration et la vérification des conclusions» (*Ibid.*). Plusieurs chercheuses et chercheurs ont adapté ces étapes selon leurs propres perspectives. Le tableau 19 suivant nous présente un condensé de ces ouvrages où le présent chercheur puisera les variantes terminologiques et concepts afin de s'approprier cette méthode.

Tableau 19
Comparaison des descriptions du modèle interactif de l'analyse qualitative

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Auteurs
Réduction des données	Condensation	Présentation des données	Blais et Martineau (2007, p. 2)
Condensation	Présentation	Élaboration et vérification des conclusions	Miles et Huberman (2003)
Transcription-traduction	Transposition-réarrangement	Reconstitution-narration	Paillé et Mucchielli (2003)

5.2 L'analyse et la présentation des résultats

Fortin (2010) précise que la présentation des résultats de l'analyse descriptive qualitative porte sur «la description des faits qui a eu lieu [afin] d'en dégager l'essentiel» (p. 534), et que «[l]e chercheur doit faire preuve d'objectivité dans la présentation des résultats» (p. 547). L'auteure rajoute que les résultats «sont en général riches en détail et en descriptions et adoptent la forme narrative pour illustrer les principaux thèmes et interprétations» (*Ibid.*, p. 545).

5.2.1 *L'analyse des données*

L'analyse des contenus de la présente recherche était basée sur une écoute attentive des entrevues et une lecture rigoureuse du verbatim des participantes et participants. Ce processus a mené à une synthèse de leurs interprétations. Cette phase de l'analyse donnait lieu à la sélection d'extraits des entrevues des participantes et participants que l'on peut retracer par leur numéro de ligne; ainsi, J.34, se réfère à Jean, ligne 34. Précisons qu'afin d'assurer l'anonymat des participantes et participants à la présente recherche, les pseudonymes suivants leur ont été attribués: Anne, Jean, Marie et Pierre. Pour brouiller un peu les pistes et ne pas trop reconnaître le profil des participantes et participants interviewés, l'analyse des extraits d'entrevues s'est effectuée dans un ordre aléatoire.

5.2.2 *La présentation des résultats*

Ainsi pour la présente recherche, les entrevues semi-dirigées, le questionnaire, les notes de terrain et le journal de bord ont contribué à une interprétation crédible des résultats. En principe, ces «multiples sources de données» (Fortin, 2010, p. 284) ont servi à appuyer la technique de triangulation et à assurer ainsi la rigueur scientifique de l'analyse qualitative des données. L'entrevue semi-dirigée privilégiée pour la présente recherche est une approche interactive permettant les débordements probables selon les différents thèmes observés par le questionnaire. Ce type d'entrevue s'adapte à «la réalité sociale [...] multiple [et dresse de la sorte le portrait d'un phénomène] à partir de perceptions individuelles» (*Ibid.*, p. 25). Il est à noter que «les résultats proviennent directement de l'analyse des données brutes et non pas à partir de réponses souhaitées par le chercheur» (Blais et Martineau, 2007, p. 5).

Selon Fortin (2010), «la validité de contenu est une caractéristique importante des questionnaires et des entrevues dont le but est d'évaluer la pertinence de l'information contenue dans le choix des énoncés ou questions» (p. 412). Ainsi, la

pertinence et le sens attribué à ces données devaient être arrimés avec les objectifs de la présente recherche concernant principalement les stratégies d'enseignement déployées par des enseignantes et des enseignants favorisant le transfert des apprentissages. Il importait donc au chercheur d'adopter une démarche d'investigation rigoureuse à partir des modèles interactif et inductif d'analyse des données. Pour y parvenir, le chercheur a repris chacune des rubriques du questionnaire en y consignant les verbatims des participantes et participants, rapportant leurs descriptions des faits et des points communs sous la forme narrative. Les trois grandes catégories analysées étant: 1) le contexte du cours ciblé, 2) les stratégies d'enseignement déployées par les participantes et participants afin de favoriser le transfert des apprentissages chez leurs étudiantes et étudiants, 3) la documentation proposée aux participantes et participants pour conduire ce cours. Ce processus a mené à une synthèse de leurs interprétations «en les situant dans le contexte de l'étude et en les confrontant avec ceux d'autres travaux déjà publiés» (Fortin, 2010, p. 548).

6. LES ASPECTS ETHIQUES DE LA RECHERCHE

En ce qui concerne les recherches portant sur les êtres humains, Fortin (2010) recommande de «prendre toutes les précautions possibles pour assurer le droit au respect des participants» (p. 51). Dans le cadre du présent travail de recherche, afin d'appliquer les politiques institutionnelles en matière d'éthique, à la phase de préparation commençant à l'automne 2016, le chercheur a fait appel au CER de l'institution d'enseignement concernée d'où auraient été conduites les entrevues auprès des participantes et participants sélectionnés. Toutefois, il fut constaté que le Collège LaSalle ne possédait pas de comité pour encadrer les recherches des enseignantes et enseignants poursuivant leur maîtrise. Pour cette raison, une demande officielle de recommandation de conformité avec le plan éthique de l'Université de Sherbrooke a été déposée auprès du secteur PERFORMA. Les documents sont joints aux annexes E et F respectivement. Ainsi, lors de l'élaboration du cadre de référence de cette recherche et de la conduite d'entrevues semi-dirigées pour la production de l'essai, il

importait de respecter les principes éthiques selon les «lignes directrices de la Politique [touchant] à l'intégrité scientifique, à l'autonomie de la personne, à l'intégrité de la personne et au respect de la dignité et de la vie privée» selon le CER de l'Université de Sherbrooke (2016), Politique 2500-028, Directive 2600-057.

6.1 Le consentement des participantes et des participants

Pour être conforme aux exigences et aux aspects éthiques d'une recherche, un formulaire de consentement libre et éclairé préalablement rédigé a été remis aux participantes et participants sélectionnés afin d'obtenir leur autorisation écrite permettant l'utilisation des données recueillies dans la recherche, tout en respectant la confidentialité et leur anonymat. Ce document contenait des informations sur les buts de la recherche, incluant également la mention de la possibilité de revenir sur sa décision et de se retirer à tout moment de la recherche sans préjudice. Le nom du chercheur ainsi que les détails sur la direction d'essai y étaient indiqués pour d'éventuelles questions. Une lettre d'informations a été fournie aux participantes et participants afin de bien les informer sur la démarche, d'assurer une bonne compréhension des méthodes et des types d'informations recherchées, et finalement d'éviter tout conflit d'intérêts. La lettre d'informations à l'attention des participantes et participants ainsi que le formulaire de consentement libre et éclairé sont présentés à l'annexe G.

Il était important de susciter l'intérêt de participer à la recherche et de souligner auprès des participantes et des participants les avantages de partager leurs commentaires et leurs visions du programme de formation lors des entrevues. La participation à l'activité de recherche était volontaire et consistait principalement au partage, à la valorisation et à l'analyse de la pratique professionnelle avec un regard positif sur la profession d'enseignant. Pour les participantes et participants, le seul inconvénient relié à cette recherche pouvait être le temps accordé aux entrevues.

De même, il s'avérerait nécessaire de conserver un climat de recherche et un terrain de travail neutre et ne pas faire pressentir aux participantes et participants sollicités qu'il existait vraiment une situation problématique à cerner précisément, car le caractère qualitatif de l'enquête descriptive vise la représentation d'un phénomène et à dresser un portrait d'une situation particulière.

6.2 L'entente de confidentialité

Les renseignements et les données recueillis seront gardés confidentiels par le chercheur et tous les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe. Toutefois, lorsque la recherche sera complétée et que la Direction d'essai en donnera l'autorisation, dès leur fin utile, ces données seront détruites, au plus tard dans cinq ans, soit en 2022. Seuls ce dernier et la directrice d'essai auront accès aux informations fournies, et d'aucune façon, les résultats ne serviront à l'évaluation des participantes et participants. L'essai n'exposera que les résultats généraux de l'étude garantissant la confidentialité des données recueillies, assurant ainsi l'anonymat des participantes et participants.

7. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITE

Dans ses réflexions sur la recherche qualitative et les diverses pratiques, techniques de collecte et d'analyse des données, Anadón (2006) précise que «les critères de validité scientifique seront remplacés par des critères de rigueur» (p. 6). Dans ce sens, Fortin (2010) ajoute que «[l]a rigueur et la véracité sont des valeurs inhérentes [à la recherche qualitative et que la] rigueur scientifique assure la valeur des résultats de la recherche» (p. 283).

7.1 Les critères de validité scientifique

Pour la recherche qualitative interprétative, Fortin (2010) présente les «critères constructivistes de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmabilité [

élaborés par] Lincoln et Guba (1985)». (*Ibid.*) Finalement, en ce qui concerne la méthodologie qualitative, Merrien (1993) précise que les deux éléments essentiels pour toute recherche sont «la pertinence et la cohérence» (p. 86).

Pour le critère de crédibilité, la combinaison de plusieurs méthodes de collectes de données caractéristiques de la technique de triangulation a permis de vérifier l'interprétation des résultats par différents participantes et participants ayant des points de vue et des explications divergents permettant «de tirer des conclusions sur ce qui constitue la réalité» (Fortin, 2010, p. 284). Ainsi, les entrevues semi-dirigées, les notes de terrain et le journal de bord ont contribué à une interprétation crédible des résultats. «L'engagement prolongé sur le terrain» constituait également un élément de «validité interne» (*Ibid.*). L'immersion du chercheur dans l'étude et surtout la rigueur scientifique auront permis de mieux comprendre et de «soutenir la crédibilité des interprétations» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 140). La vérification auprès des participantes et participants pour valider certaines interprétations lors des entrevues constituait selon Lincoln et Guba (1985) «la technique la plus importante pour établir la crédibilité» (dans Fortin, 2010, p. 285).

Le critère de transférabilité selon Fortin (2010) correspond à la «validité externe [c'est-à-dire la possibilité de transférer les résultats et les] conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires» (*Ibid.*). L'intérêt de l'amélioration du transfert des apprentissages est un phénomène qui s'adresse aux programmes de formation technique en général ainsi qu'aux collèges qui offrent des programmes similaires en Design. L'approche des thèmes et la construction du questionnaire pour les entrevues auprès des participantes et participants ont été élaborées à partir d'un système de codification thématique et a servi de guide pour l'analyse du programme en général. L'analyse des notes de terrain et du journal de bord contenait des «notes réflexives» (*Ibid.*, p. 284) et des descriptions détaillées enrichissant la rédaction du dernier chapitre. Il fallait les rendre utilisables selon des

contextes qui pouvaient avoir des similarités «avec d'autres situations de telle sorte que les résultats [pouvaient] être transférés» (Fortin, 2010, p. 284.).

Pour le critère de fiabilité, Savoie-Zajc précise que le journal de bord et la triangulation du chercheur sont les moyens suggérés pour assurer l'exactitude des données «la cohérence avec les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie» (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 141).

Le dernier critère de rigueur scientifique pour la recherche qualitative, selon Fortin (2010), serait la confirmabilité et se «réfère à l'objectivité dans les données et leur interprétation [en évitant de ne représenter que] le point de vue du chercheur» (p. 285).

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre fait état des résultats de la recherche pour faire suite à la collecte et à l'analyse des données respectivement à la problématique de cet essai, concernant principalement les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages. On y présente les données et leurs interprétations tout en considérant que le sens attribué ainsi que la portée des résultats doivent être arrimés avec les objectifs et la question de la recherche de même qu'être reliés aux écrits recensés selon le cadre de référence proposé.

Selon Fortin (2010), la méthode de recherche qualitative est le résultat d'«une analyse détaillée des données issues des transcriptions intégrales d'entrevues [...] des notes de terrain tirées d'observations et des documents d'archives» (p. 457). Pour la présente recherche, précisons que «[l]e processus servant à analyser les données qualitatives n'est pas linéaire ni prévisible, puisque les études qualitatives n'adoptent pas la manière traditionnelle de procéder» (*Ibid.*). Une appropriation des méthodes d'analyse inductive et interactive sera déployée lors du processus d'organisation, du traitement, de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

L'analyse méthodique des données issue des entrevues auprès de chacun des participantes et participants se structure autour des trois grands thèmes composant le questionnaire dont: le contexte du cours ciblé, les stratégies d'enseignement déployées par les participantes et participants afin de favoriser le transfert des apprentissages chez leurs étudiantes et étudiants, ainsi que la documentation proposée aux participantes et participants pour conduire ce cours. Suivra l'interprétation des résultats en lien avec les objectifs spécifiques du présent projet de recherche, qui servira à produire une synthèse de ces stratégies d'enseignement et enfin d'en dresser le portrait dans le cadre du cours ciblé.

1. LE CONTEXTE DU COURS

Pour commencer l'analyse méthodique des données, il serait approprié d'examiner en détail le premier thème composant le questionnaire, plus spécifiquement l'importance du cours dans le programme, ainsi que les activités qui seront déployées par les participantes et participants selon les compétences visées au plan de cours conformément au devis ministériel.

1.1 L'importance du cours dans le programme

L'analyse des données issues du questionnaire ne permettra pas au chercheur d'établir et de discerner clairement l'importance qu'occupe le cours dans le programme. L'analyse révèle toutefois que ce cours revêt une certaine importance pour trois des participantes et participants sauf une des participantes qui reste évasive sur ce point. Les propos suivants résument la compréhension ainsi que la signification du cours pour chacune et chacun des participantes et participants.

Jean admet que ce cours possède «une signification directement importante. Extrêmement importante, parce que les étudiants vont apprendre vraiment» (J.7). Il affirme : «C'est vraiment le cours, qui contribue le plus dans le programme» (J.34).

Anne mentionne également que ce cours revêt une importance: «Oui tout à fait (A.15) [...] on va vraiment comprendre c'est quoi les notions et les éléments de design pour l'ensemble de collections» (A.10).

De même, Pierre soutient que «ce cours permet aux étudiants d'appliquer ce qu'ils ont déjà appris dans leurs trois cours précédents» (P.16) et ajoute qu'ils pourront «commencer à créer leurs propres collections qu'ils vont compléter avec leurs enseignants en patron, confection et moulage» (P.20).

Enfin, sur ce point Marie mentionne «que les objectifs c'est vraiment de bâtir une collection pour un marché, en équipe, bâtir une collection pour un défilé» (M.15). Ces propos cependant ne permettent pas de saisir l'importance du cours dans le programme. Marie rajoute d'ailleurs qu'il lui est difficile de positionner le cours dans le programme «parce que c'est la première fois que je l'enseigne» (M.8).

1.2 La cible du cours

À la question sur la cible du cours, malgré des similitudes dans leurs propos, les participantes et participants ont une interprétation personnelle, distincte et non conforme à la cible inscrite au plan de cours.

Sur ce point, Marie précise que «ce qui est visé, c'est d'être capable d'organiser, de travailler en équipe comme tel, bâtir, d'être capable de créer ou d'apprendre à s'intégrer au sein d'une équipe de création puis situer son rôle à l'intérieur de cela» (M.19).

La réponse d'Anne adopte une perspective d'ensemble axée sur le profil de sortie: «C'est vraiment si je veux être designer, je peux faire tout de A à Z, je peux comprendre le processus et vraiment faire toutes les étapes pour arriver» (A.23).

Tout comme Anne, Jean rajoute que l'étudiante ou l'étudiant «se met dans une position d'un designer de mode qui est engagé pour telle et telle compagnie» (J.18).

Enfin, sur ce point, Pierre soutient que «maintenant ils peuvent prendre tout ce qu'ils ont appris et commencer à créer leurs propres collections» (P.20).

1.3 Les activités du cours en lien avec le devis ministériel

D'entrée de jeu, lorsqu'il est question des activités du cours, la plupart des participantes et participants tiennent des propos sans se référer nécessairement au devis ministériel de leur programme.

En ce qui concerne Jean, sur ce point, il déclare: «d'après moi oui, je ne connais pas beaucoup le devis ministériel, mais d'après moi oui» (J.31).

Anne ne semble pas très familière avec le devis et avoue qu'elle n'a «pas tellement remarqué. Oui, ça, c'est sûr que tout ça est inclus à quelque part» (A.49) dit-elle tout en consultant les documents disponibles lors de l'entrevue.

Marie confie tout simplement: «Je ne suis pas familière avec le devis ministériel par rapport au programme» (M.34).

Enfin, Pierre établit des liens plus clairs entre le devis ministériel et le cours visé dans le programme, et énonce avec certitude «Définitivement, ces activités sont conformes aux prérequis qu'ils (étudiantes et étudiants) ont appris et qu'ils appliquent selon les directives au plan de cours» (P.37).

1.4 Les compétences visées au plan de cours

Pour ce qui est des compétences visées au plan de cours, les résultats de l'analyse présentent des interprétations différentes et personnelles pour l'ensemble des participantes et participants, faisant référence à des notions fondamentales basées sur leurs expériences professionnelles.

À la question sur les compétences visées, Jean assure qu'il s'agit de «développer une collection, travailler en équipe, faire de la recherche, créer un concept

nouveau, concept intéressant, innovateur tout en tenant compte de la réalité du marché» (J.39).

Pour répondre à cette question, Anne se réfère au profil de sortie et affirme: «Si je veux être créateur, à un moment donné ou si je veux travailler pour une compagnie, je peux savoir les petites étapes du processus de design de A à Z» (A.25).

Marie reprend plutôt les faiblesses qu'elle constate chez les étudiantes et étudiants lors de son enseignement en mentionnant que «c'est sûr que quand on parle de la recherche des idées, je trouve que c'est la partie peut-être [où] il y a un peu de lacunes» (M.47). Elle ne spécifie pas toutefois de quelles compétences il s'agit. «Je ne suis pas sûre qu'ils ont vraiment acquis les compétences, ou apprises, mais ils ont vu en survol, faire c'est quoi» (M.52).

Enfin, Pierre affirme qu'il s'agit de «définir les caractéristiques d'une collection, c'est la compétence principale» (P. 58).

1.4.1 La présentation des compétences visées par le cours

Les résultats de l'analyse des réponses à cette question indiquent que les participantes et participants proposent des interprétations et des intentions personnelles basées sur les projets à concevoir dans le cadre du cours plutôt que de se référer précisément aux compétences visées et énoncées au plan de cours.

A cet effet, Jean insiste sur le fait qu'il présente de façon continue les compétences visées par le cours: «Au début du cours et j'insiste et j'insiste et j'insiste le long» (J.44). Jean précise: «À la présentation du cours au début, je parle de l'importance du cours [et de] faire attention dans l'intérêt de tout le monde d'avoir des vêtements dans le défilé» (J.45).

Sur ce point, Marie explique que «c'est sûr que toutes les compétences, la recherche et les idées à développer, je crois qu'on le fait quand même assez tôt pour chaque projet» (M.56). Elle insiste toutefois sur l'importance de «la planification du travail, c'est peut-être la partie la moins acquise» (M.57).

Anne abonde dans le même sens que Marie. «Au début du cours, je fais le sommaire de toutes les activités, je donne le calendrier du cours» (A.84). Elle insiste toutefois sur l'importance d'«expliquer un peu comme comment ça va fonctionner avec les deux projets majeurs. Et, comment c'est important de s'organiser un peu avant d'entreprendre [...] faut être [capable de] générer tout ça» (A.84).

Enfin, Pierre explique: «Au début quand nous présentons le plan de cours nous passons à travers et puis quand nous présentons la description réelle des projets, c'est là-dedans et nous en discutons. Est-ce que je le fais sur une base régulière, tous les jours? Non.» (P.72).

1.4.2 Les compétences et les savoir-faire visés à la fin du cours

Selon les résultats de l'analyse, les participantes et participants reconnaissent d'emblée que les étudiantes et étudiants ont acquis certains savoir-faire leur permettant de créer une collection de vêtements et de travailler en équipe. Toutefois, la description de ces compétences n'est pas développée et ne se réfère pas explicitement aux critères de performance inscrits au plan de cours.

À prime abord, Anne précise sa vision des compétences visées: «C'est vraiment comme pour la vraie application des techniques. Projets authentiques» (A.27). Anne souligne également l'importance de «travailler en groupe comme on fait dans la vraie vie, dans l'industrie. À chacune des compétences et des habiletés à apporter dans le groupe puis aussi, il y a tout le côté de travail interpersonnel de groupe» (A.30).

À propos des compétences visées, Marie répond qu'il s'agit d'«être capable de réagir à une demande par rapport à une commande qui a été faite par une entreprise ou un tiers designer quelconque [...] à une demande avec des critères précis» (M.24). Elle insiste sur l'importance du «projet en équipe, c'est vraiment plus comment travailler au sein d'une équipe» (M.26) L'enseignante poursuit : «Je dirais qu'il y a une grande recherche de créativité de design à faire» (M.28).

Jean résume sa vision des compétences visées ainsi: «Passer par toutes les étapes d'une collection, de A à Z. Élaborer un concept d'une collection» (J.27). Il rajoute que «les étudiantes et étudiants doivent travailler en équipe, donc, c'est beaucoup plus complexe. Il s'agit de savoir être [...] pas seulement de savoir-faire» (J.22).

En conclusion, Pierre soutient que les étudiantes et étudiants «seront en mesure de produire en fait une collection (P.44) [...] qui pourrait être produite et vendue à un marché particulier» (P.46). Il conclut : «Donc, je pense que dans l'ensemble, cela leur donne une très bonne occasion de travailler en équipe pour créer un groupe de vêtements coordonnés» (P.46).

1.4.3 Les compétences priorisées par les participantes et participants

Les résultats de l'analyse permettent de statuer que l'ensemble des participantes et participants priorisent surtout le développement d'une collection de vêtements et s'entendent sur l'aspect créatif du cours.

À cette question, Jean insiste sur l'aspect créatif de la formation. «C'est surtout pour réussir à créer vraiment une collection, comprendre la notion de qu'est-ce que ça veut dire de créer une collection» (J.52). Il dit : «Je pousse les étudiants à travailler, à se concentrer sur leurs forces créatrices» (J.59). Toutefois, il précise que «tout le long du projet, je leur rappelle qu'ils doivent vraiment travailler en équipe et d'oublier leurs

préférences subjectives» (J.48). Il insiste sur le «travail d'équipe harmonieux pour réussir à monter une collection homogène» (J.55).

Parmi les compétences que Anne priorise, elle dit mettre beaucoup d'emphasis sur l'aspect créatif. Le «niveau de créativité, je pense, c'est le plus important» (A.92). Pour y arriver Anne dit : «Je vais être exigeante là-dessus [...] je veux que les étudiants recherchent plus, qu'on comprenne à faire l'interprétation des images, des thématiques et le transfert dans le vêtement» (A.92).

Réflexion faite sur ce point, Marie explique qu'il faut «"focusser" plus au niveau de la recherche au départ puis après ça, plus au développement des idées, par les esquisses» (M.66).

Enfin, après l'examen des plans de cours, Pierre conclut que «dans l'ensemble elles sont toutes aussi importantes» (P.95). Dans ses réflexions, il rapporte mettre autant d'emphasis sur la créativité que sur le travail d'équipe.

1.4.4 Les connaissances et les compétences acquises avant le cours

Les résultats de l'analyse sur ce point indiquent des exigences variées de la part des participantes et participants, des attentes complexes relativement aux champs de compétences techniques, artistiques et technologiques. On ne précise pas toutefois à quels moments dans leur formation les étudiantes et étudiants auraient acquis ces compétences et à quel niveau de maîtrise ces compétences devraient être atteintes avant le cours.

Sur ce point, Jean exprime des attentes du «côté technique, côtés géométraux, concordance entre le géométral et l'illustration» (J.64), un aspect de la formation qu'il critique comme «presque inexistante» (J.65). Jean insiste sur le manque de «concordance entre l'illustration [...] qui n'a presque rien à voir avec les géométraux,

ou ils ne représentent pas bien, ils ne voient pas le lien entre les deux» (J.68). Enfin, Jean se demande si les étudiantes et étudiants «n'ont jamais travaillé en équipe [...] difficile pour eux de mettre en commun» (J.71).

Marie, quant à elle, s'attend à ce que les étudiantes et étudiants aient «atteint une certaine dextérité à faire des illustrations, pas des illustrations de mode, mais des esquisses rapides pour générer les idées» (M.79). Ses attentes sont plus axées sur leurs capacités à «pondre par des croquis» (M.83), «des idées rapides» (M.84).

Les attentes d'Anne sont orientées sur les connaissances technologiques telles que les logiciels Photoshop et Illustrator, car «c'est supposé d'être faites avant. C'est juste que je suis tombé sur des groupes où est-ce qui ne savaient pas grande chose en Photoshop» (A.109) dit-elle. Ses exigences portent également sur les compétences artistiques et elle mentionne que «leurs visuels et les collages thématiques, il faut avoir certaines habiletés là-dedans pour faire (A.110) [...] les tableaux de dessins et figurines» (A.117).

Finalement, sur ce point, Pierre trouve que «dans l'ensemble [les compétences] sont toutes aussi importantes» (P.95). Il en dresse une liste exhaustive:

avoir certaines compétences techniques et artistiques (P.111) [...] pouvoir choisir les tissus (P.116) [...] avoir une éthique de travail (P.118) [...] travailler en équipe, pouvoir déléguer le travail et être autonome (P.119) [...] des connaissances des tendances des couleurs (P.126) [ainsi que des] connaissances de base en histoire du costume. (P.128)

1.4.5 Les nouvelles connaissances et compétences à acquérir dans le cours

Les résultats de l'analyse démontrent que les participantes et participants ont des attentes différentes, très personnalisées selon leurs expériences professionnelles, s'éloignant quelque peu de celles énoncées au plan de cours. On retrouve toutefois un

intérêt pour les connaissances et les compétences reliées au travail en équipe où les étudiantes et étudiants doivent acquérir plus de rigueur et une meilleure compréhension des matières textiles entre autres.

À cet égard, Marie remarque que les étudiants sont habitués aux présentations, mais pas aux «critiques» (M.88), et précise «que le fait de travailler en groupe (M.89) [...] le travail était toujours exposé dans la classe» (M.90). Par cette stratégie «le groupe des étudiants ainsi que moi-même, on analysait leur travail, puis on se donnait des commentaires, soit positifs, ou les trucs à améliorer également» (M.90). Marie souligne qu'«à chaque cours c'était comme un travail continu, je dirais que s'ils ont atteint un niveau de compétence à ce niveau-là, c'est au niveau de la rigueur» (M.90).

À cette question, Anne se réfère aux deux compétences énoncées au plan de cours (voir l'annexe C). En premier lieu, elle se réfère à la compétence F, soit la recherche matières. Elle explique: «C'est la première fois, je pense qu'ils ont joué avec les textures avant [...] c'est vraiment, où est-ce qu'ils apprennent à transformer les matières» (A.123). Par la suite, Anne aborde la deuxième compétence, la compétence K qui vise plus particulièrement les caractéristiques de la clientèle-cible. Elle précise: «On va approfondir leur recherche sur la clientèle cible, le marché cible» (A.130). Dans ce contexte, elle questionne les étudiantes et étudiants : «Où est-ce que je vais vendre mes vêtements [...] parce que c'est là où qu'on va prendre les concepts et [...] on va les transformer pour la vraie vie, la vraie industrie de mode» (A.132).

En ce qui a trait aux nouvelles connaissances et compétences, Jean exprime vouloir «peut-être mettre l'accent plus sur leur démarche personnelle, pas nécessairement la recherche, mais démarche personnelle. C'est-à-dire, comment ils sont arrivés à penser à leurs modèles, à tel et tel modèle précis» (J.80).

Finalement, sur ce point, Pierre ne semble pas constater l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences et rajoute: «Je ne pense pas que c'est vraiment

nouveau, parce qu'ils couvrent beaucoup de cela [dans le cours] Développement produit» (P.144).

2. LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

Cette partie de l'analyse aborde le deuxième thème composant le questionnaire, plus spécifiquement l'analyse des méthodes et des stratégies d'enseignement utilisées par les participantes et participants à l'intérieur du cours ciblé.

2.1 Les stratégies d'enseignement priorisées par les participantes et participants

Les résultats de l'analyse mènent au constat que les participantes et participants déploient des stratégies et des méthodes d'enseignement très variées. De façon générale, on reconnaît l'intérêt chez les participantes et participants d'utiliser des stratégies basées sur des situations d'apprentissages authentiques. On observe entre autres l'intégration du mentorat comme moyen pour susciter la motivation et favoriser l'apprentissage, l'autonomie ainsi que l'autorégulation chez les étudiantes et étudiants.

Pour commencer, dans une situation de création, Marie nous confie s'efforcer de mettre ses étudiantes et étudiants «dans un contexte notamment d'inspiration» (M.101). Elle va leur fournir des exemples concrets et inspirants «je vais chercher plus des collections [...] qui ont eu un impact soit au niveau des présentations, des défilés et tout cela» (M.108). En reproduisant des situations d'apprentissages authentiques, «on les pousse dans cette direction-là» (M.118). Marie mentionne que «c'est important que dans un contexte de créativité surtout au niveau de la mode, que les élèves sortent un peu de leurs zones de confort et soient, je dirais, "challengés" par rapport à d'autres personnes» (M.139). Comme elle le précise : «Souvent quand on est confrontés à d'autres opinions, ça nous permet de se diriger ou ouvrir des avenues qu'on n'aurait pas pensé à explorer» (M.139).

Dans ses stratégies d'enseignement, Anne mentionne vouloir également chercher à comprendre les besoins des étudiants individuellement et en groupe. Son approche est: «focus sur les idées, les esquisses, les matières, on communique dans le groupe (A.149). Après, Anne va procéder à «des consultations avec chaque étudiant, on va regarder c'est où ils sont rendus, qu'est-ce qu'ils ont apporté, c'est quoi les forces et les faiblesses» (A.151). C'est une approche de renforcement «les étudiants [...] me montrent qu'est-ce qu'ils manquent, puis je vais faire. Si je vois que [...] on a besoin pour le groupe, je vais me rediriger» (A.154).

Dans ses méthodes d'enseignant Pierre partage que «pour ce cours je suis plus un mentor (coach) que je suis un enseignant (P.180) [...] je veux que les étudiants acquièrent des connaissances de même que des compétences techniques» (P.181). Il ajoute : «Je ne veux pas être constamment à les pousser et à intervenir, je voudrais qu'ils soient plus autonomes et leur permettre de croître et [...] de faire leurs propres recherches» (P.184). Pour y parvenir, il précise : «Je les laisse prendre une décision et après je fais le suivi pour m'assurer qu'ils ont corrigé les esquisses» (P.226).

Enfin, sur ce point, Jean mentionne qu' «on a un échéancier à respecter là, on est très strict avec l'échéancier. Les projets contiennent «beaucoup de restrictions. Il y a beaucoup de restrictions qu'ils doivent respecter» (J.115). Comme stratégie, il précise : «Donc, chaque fois que je commence le cours, je rappelle ce qu'on devrait faire à telle et telle date» (J.88). Jean poursuit que «la plupart du temps ils travaillent de manière [...] en groupe, et je passe souvent regarder ce qu'ils font» (J.95). Jean affirme que la stratégie qui fonctionne pour lui se trouve dans l'évaluation : «Les notes, c'est ça (J.123). [...] Je dis, OK [...] ça vaut tels et tels points, regardez la feuille d'évaluation» (J.124).

2.2 Les stratégies d'enseignement personnalisées

Selon l'analyse des résultats, le point suivant fait état des stratégies d'enseignement que les participantes et participants personnalisent en s'appropriant des activités pédagogiques basées sur leurs expertises professionnelles. On souligne entre autres l'utilisation des outils informatiques, les TIC, l'enseignement personnalisé aux profils des étudiantes et étudiants ainsi que l'implication des étudiants dans leurs travaux, c'est-à-dire l'autoévaluation.

À ce propos, Marie nous dit: «Souvent je leur montre une méthode comment générer des croquis rapides. Alors, je fais des démonstrations devant la classe, je dessine directement au tableau» (M.166). Parmi ses divers scénarios pédagogiques, Marie poursuit: «Je fais comme un "brainstorming" avec les élèves (M.172) [...] on accumule les mots clés et je leur fais des croquis rapides vraiment au tableau pour leur démontrer»(M.174). Elle ajout : «Il faut leur permettre je dirais de, ou leur démontrer que c'est pas si difficile que ça créer, il faut juste se mettre la main» (M.180).

Pour sa part, Anne nous propose comme exemple : «Si les étudiants veulent avoir un logo, un "hangtag" pour leur collection de groupe, je peux dire OK, c'est comme ça qu'on fait une carte d'affaires de groupe, ou un "hangtag" de groupe» (A.189). Anne décrit son approche pédagogique : «Je leur montre des exemples [...] des anciennes collections. C'est les ressources visuelles comme ça c'est vraiment nécessaire pour ce cours» (A.201).

Sur ce point, Pierre mentionne que

parfois les activités que je fais, sont basées sur les problèmes que j'ai eus la dernière fois [...] ils avaient des problèmes pour travailler en équipe (P.322) [...] des difficultés de planification et d'organisation (P.325). [...] j'ai réalisé qu'ils ne savent pas comment faire un agenda pour préparer une réunion, ils n'en ont jamais fait (P.335). [...] j'ai en quelque sorte développé certaines de mes stratégies à partir des lacunes

dans la formation que je donnais en réalisant que je ne les préparais pas très bien (P.339).

Pierre poursuit : «C'est quelque chose que j'ai préparé au cours des années [...] une présentation visuelle de ce que devrait ressembler la collection» (P.342). Selon lui «la plupart de ces étudiants sont les apprenants visuels» (P.343) Il ajoute également que pour «les étudiants de langue seconde [...] leur donner un pamphlet de x pages, combien de ces étudiants vont le lire?» (P. 345) «Mais s'ils visualisent quoi faire alors je suis plus susceptible d'obtenir les résultats que je veux» (P.346).

Enfin, Jean précise qu'il met «l'emphasis sur l'artiste. Oui, c'est le côté artistique» (J.154). Jean «s'appuie beaucoup sur le concept en arrière de qu'ils proposent qui est réfléchi, qui a un concept conséquent conceptuel, c'est ça. Ils doivent être capables de l'exprimer, et aussi de l'exprimer verbale et aussi en illustration» (J.156). Il poursuit «J'apporte des exemples, beaucoup d'exemples en classe OK des illustrations (J.164). [...] j'essaie à travers les exemples que j'ai pour leur expliquer et diriger un peu ma voix, c'est ma stratégie donc, les points forts en illustrations et tout» (J.170).

2.2.1 Les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages

L'analyse des résultats révèle que les stratégies d'enseignement déployées par les participantes et participants se retrouvent dans les différentes phases menant au transfert des apprentissages. À noter l'importance qu'occupent les démonstrations, la dynamique du travail d'équipe, les discussions ainsi que les critiques de groupe comme contexte d'apprentissage, de même que l'utilisation des outils TIC.

À propos de ses stratégies d'enseignement, Pierre tient à «leur montrer visuellement ce que l'on attend d'eux (les étudiantes et étudiants) [...] leur montrer des exemples de travail de bonne qualité (P. 361) [de façon à] rendre visible et très clair

visuellement à quoi ressemble le projet» (P. 364). Il précise que «les échantillons visuels sont extrêmement importants pour leur montrer la qualité et, bien sûr, la quantité de travail qui est impliquée» (P. 367). Il souligne l'importance du «travail d'équipe, de planifier ce qu'ils ont à faire, pour qu'ils aient à créer leurs propres comptes rendus de réunions et leurs propres planifications» (P. 373). Enfin, Pierre insiste pour que les étudiantes et étudiants utilisent «la technologie disponible afin de pouvoir communiquer (Facebook, Pinterest)» (P. 380).

À ce propos, Anne insiste sur les interventions lors des présentations des étudiantes et étudiants. «Cette consultation-là, qui porte l'attention à leurs travaux. Ce n'est pas seulement parler dans le local, et les notes. Vraiment comme discuter de ce qu'ils ont fait, leurs directions, leurs idées, c'est, ça met de la valeur à leur travail» (A.242). Anne poursuit, «Puis là, tu t'assois avec eux, puis tu discutes les éléments et tu poses des questions (A.231) [...] ils apprennent de leurs erreurs, ils voient ça» (A.241).

Selon Jean, ce sont «Les critiques, exact, les critiques, c'est seulement les critiques» (J.192) [...] je les incite à se critiquer eux-mêmes. Ça là, ça les intéresse beaucoup» (J.199). Il ajoute : «Je suis là pour surveiller. Ils sont impliqués, ah ils s'impliquent (J.203) [...] quand il y a deux trois intervenants, alors bien sûr c'est signifiant» (J.197). Enfin, il affirme : «Si c'est moi et (le coordinateur de projet) ils sont plus intéressés, si c'est tout le monde ensemble. Là c'est vraiment wow! Ça, c'est une stratégie: des forums d'équipe» (J.204).

Pour ce qui en est de Marie, elle rappelle que «les démonstrations au tableau ça fonctionne» (M.202). Elle explique sa méthode «d'afficher toutes leurs recherches puis leurs dessins sur les tableaux [...] tout le monde voyait l'autre équipe, l'un et l'autre où il était rendu (M.204) une façon qui permet de stimuler d'autres élèves» (M.205). Selon Marie, cette stratégie «crée un certain esprit de compétition, mais quand même une compétition saine» (M.207). Elle présente également une autre stratégie : «On a

fait un genre d'exercice de drapé et de recréer quelque chose à partir des éléments existants» (M.222). Elle explique qu' «au lieu de faire des dessins, j'utilise beaucoup l'appareil photo, alors, à toutes les fois qu'on fait des manipulations on prend en photos» (M.223). Par après, il s'agit de «ramener cette photo-là sur Photoshop, et redessiner par-dessus et le retransformer. Alors, c'est une méthode qu'ils n'avaient pas nécessairement assimilée avant» (M.226).

2.2.2 *La réutilisation des connaissances acquises antérieurement*

Cette partie de l'analyse des résultats résume quelles sont les connaissances acquises antérieurement par les étudiantes et étudiants importantes pour les stratégies d'enseignement déployées par les participantes et participants pour le cours visé. Selon Presseau (2000), les connaissances antérieures «seront rappelées et activées lors de l'accomplissement d'une nouvelle tâche, en l'occurrence la tâche cible [...] en fonction de la similarité perçue entre tâche source et tâche cible [...]» (dans Renaud *et al.*, 2015, p. 1).

Sur ce point, Anne souligne l'intérêt particulier qu'elle porte aux manipulations des matières après la visite des profs de textiles: «Il y avait une telle technique que notre prof. de textile a montrée» (A.252). En plus des besoins pour les étudiantes et étudiants de revoir leurs notions des tendances mode, «on leur montre "WGSN.com", puis on explique les tendances-là» (A.271). Cette approche permet aux étudiantes et étudiants de «trouver des tendances personnalisées, comme ils ne savent pas vraiment quoi prendre ça» (A.273), «c'était aussi pas clair au début» (A.278).

À ce propos, Marie relate que lorsque ses étudiantes et étudiants «arrivent à KD4, ils ont déjà une très bonne connaissance en général en illustration, des logiciels ordinateurs» (M.249). Elle ajoute : «Ce qu'ils pourraient peut-être améliorer davantage c'est la compréhension du vêtement au niveau de la construction» (M.253). Elle poursuit : «J'amenais des vêtements, on ne partait pas de zéro, ils créaient pas de zéro,

ils créaient déjà à partir de vêtements existants» (M.260). Selon Marie, il importe d'«observez de vrais vêtements puis adaptez-le à votre travail. Sur ce côté-là, je les ramenait souvent à se référer aux vêtements déjà existants plutôt que de le regarder de façon virtuelle» (M.262). Pour conclure sur «les connaissances à réutiliser c'est vraiment au niveau du dessin, dessin souvent à main levée, mais beaucoup Illustrator Photoshop» (M.268). «Les connaissances au niveau de la construction vestimentaire» (M.270).

En référence à ses stratégies, Jean réitère «encore une fois les démonstrations [...] le rappel des [...] proportions, etc., ils ont appris les bases (J.213) [ainsi que l'importance des] critiques, des critiques collectives» (J.214).

Finalement, selon Pierre, les étudiantes et étudiants «appliquent beaucoup de connaissances qu'ils ont acquises dans les autres cours» (P. 401). Il précise qu'«ils analysent la pose [des figurines] de la façon dont ils ont été enseignés au deuxième semestre, les dessins techniques et ils utilisent les stratégies qui ont été enseignées, c'est une procédure très étape par étape» (P. 402). Toutefois, Pierre explique que les connaissances en illustration «sont des compétences qui prennent parfois des années et des années à développer» (P. 408). En ce qui concerne les «autres cours comme confection, patron, drapé, ils doivent tester leurs tissus pour voir comment ils vont réagir à la conception particulière qu'ils ont choisie» (P. 414). D'où l'importance de développer «leur capacité à draper et de réaliser quelque chose dans les trois dimensions non seulement dans l'esquisse, selon moi, est vraiment important pour eux» (P. 418).

2.2.3 *Les activités d'évaluation formative*

Selon l'analyse, les activités d'évaluation formative ne semblent pas être une priorité ou occuper une place importante dans la pratique enseignante chez l'ensemble des participantes et participants. Il semble d'ailleurs y avoir un manque de

compréhension entre l'évaluation notée, donc sommative, et l'évaluation formative qui sert de soutien à l'apprentissage.

Sur ce point, Jean mentionne qu'«il n'y a pas beaucoup d'activités formatives, parce que ça ne les intéresse pas s'ils ne sont pas notés» (J.219). Jean poursuit que ses étudiantes et étudiants «ont une réticence vis-à-vis ça [...] si ce n'est pas sommatif, s'ils ne sont pas évalués, on dirait que ça n'a pas d'importance dans leurs yeux» (J.226).

En ce qui concerne ces activités, Pierre mentionne que «chaque personne donne une brève présentation orale, se présentant eux-mêmes et les forces qu'ils peuvent contribuer au groupe (P.425) [...] c'est formatif et sommatif parce qu'ils sont évalués là-dessus» (P.428). Pierre poursuit en disant que «sur une base quotidienne ils présentent leurs travaux et ils obtiennent des commentaires sur ce qu'ils ont fait à ce jour» (P.439). Il précise qu'il offre «des commentaires plutôt qu'une évaluation» (P.442), «ils commencent à comprendre ce qui est impliqué dans les complexités d'une collection» (P.454).

Pour sa part, à cette question, Marie répond qu'«il n'y a pas d'activité formative. J'en ai pas fait faire d'activités formatives dans ce cours-là» (M.273). Suite à une révision de la définition des activités d'encadrement des critiques «je leur fais faire des critiques et des présentations (M.285) [...] si on peut appeler ça une évaluation formative, les critiques oui il y a une retombée» (M.286). Marie poursuit «ça crée quand même une situation de stress pour les étudiants (M.291). [...] C'est formateur dans le sens que ça les pousse à travailler plus fort» (M.296).

Anne quant à elle, n'aborde pas de manière explicite les activités formatives, elle dit par contre faire «plus de contrôle sur l'informatique, et les tableaux, et le traitement d'images. Parce que c'est un peu le sommaire des travaux» (A.288).

2.2.4 *Les autres stratégies d'enseignement évoquées*

En conclusion, à travers l'analyse des résultats concernant les stratégies pédagogiques déployées par les participantes et participants, certains propos issus des entrevues retiennent l'attention du chercheur à cause de leur récurrence dans les observations des participantes et participants. On souligne notamment les stratégies impliquant le partage et la concomitance de l'enseignement avec le coordinateur des projets ainsi que les stratégies se référant plus à la gestion de classe qu'au transfert des apprentissages.

En ce qui a trait au coordinateur des projets, quelque participantes et participants admettent avoir d'autres préoccupations dans leurs tâches d'enseignement que celle d'avoir à gérer les interventions venant du coordinateur des projets. Ce partage de la pratique enseignante influe sur les activités d'enseignement. Marie confiait: «J'ai le rôle d'enseignant et on a un coordinateur qui arrive par-dessus (M.301). [...] elle va essayer «de pousser les étudiants à répondre au besoin du concept de la personne qui a lancé le projet» (M.123). Elle rajoute: «Avec le coordinateur de projet j'ai une très bonne communication (M.307) ce que je fais pour arriver à travailler bien avec lui, et coordonner peut-être même collaborer je dirais plus» (M.308). Anne également semble préoccupée par les interventions du coordinateur responsable des projets du programme. Elle essaie cependant d'arrimer ses propres interventions. «Je fais la même chose pendant les consultations» (A.171).

Une autre situation qui émerge des propos fait référence à la gestion de classe plutôt qu'aux stratégies d'enseignement, nécessitant une approche particulière. Les étudiantes et étudiants deviennent parfois trop sûrs d'eux et semblent s'opposer aux instructions de leurs enseignantes et enseignants. Jean fait état de cette situation et affirme: «On dirait qu'ils ont l'impression qu'ils peuvent ne pas avoir besoin des commentaires extérieurs» (J.96). Il poursuit: «Ils s'imaginent qu'ils sont capables de le faire, qu'ils n'ont pas besoin de mes interventions» (J.103).

Marie associe également la gestion de sa classe à son rôle dans le support au transfert des apprentissages chez ses étudiantes et étudiants. «Si je les laisse aller je risque de perdre le contrôle puis de crédibilité envers mes étudiants» (M.311). Elle poursuit : «Alors, ça m'est arrivé d'arrêter, même d'arrêter un étudiant je lui ai dit carrément, je lui ai dit écoute, c'est moi ton prof, si t'as quelque chose tu viens me parler, et point final, parce que t'es dans mon cours» (M.311).

3. LA DOCUMENTATION RELIÉE AU COURS

Cette partie de l'analyse méthodique des données aborde le troisième thème composant le questionnaire, plus spécifiquement la documentation de même que les ressources proposées aux participantes et participants pour conduire le cours ciblé.

3.1 Le matériel pédagogique soutenant l'enseignement

D'abord, l'analyse des propos des participantes et participants permet de constater que le matériel pédagogique offert ainsi que les ressources disponibles pour le cours ciblé leur permettent principalement de soutenir leurs tâches d'enseignement. La fonction première de ce matériel avait comme objectif d'encadrer les projets et de servir de guide pour les étudiants. D'ailleurs, les participantes et participants ne mentionnent pas explicitement comment ce matériel est utilisé et comment il est intégré dans leurs pratiques d'enseignement pour favoriser le transfert des apprentissages auprès des étudiantes et étudiants.

Parmi le matériel mentionné, les documents qui font consensus sont les rubriques et consignes des projets incluant les modalités et grilles d'évaluation. Les exemples des travaux étudiants des années précédentes ainsi que les échéanciers des projets constituent notamment des références très consultées.

À ce propos, Marie atteste que ce sont «les anciens travaux des étudiants [...] ce matériel-là qui était vraiment intéressant pour l'étudiant aussi de voir un point comparatif [...] ce qu'ils ont pour avoir une idée des attentes de la classe» (M.369). Pour ce qui en est des «consignes du projet, le protocole du projet, ils (les étudiantes et étudiants) n'ont pas tendance à lire ces documents »(M.377). Marie insiste : «Ils ont plus besoin d'avoir une référence visuelle finie, entre autres le portfolio. Alors, quand qu'ils ont vu le portfolio c'était clair visuel pour eux autres, qu'est-ce qu'ils avaient à faire comme projet» (M.378). En ce qui concerne l'importance de l'échéancier «si je revenais pas au début de cours, je pense qu'ils le suivraient pas, alors à tous les débuts de cours, je vais dire OK, voici, aujourd'hui on est rendu telle semaine» (M.385). En ce qui concerne les rubriques des projets «Ils connaissent exactement c'est quoi les exigences qu'ils ont à remettre pour telle et telle portion, alors ils ont une idée claire quand même à la fin sur quelle partie ils vont être évalués, alors ça je pense que ça les sécurise en même temps» (M.389).

Sur ce point, Anne, elle, affirme avoir «besoin de ça pour me diriger, [...] si je redonne le cours je vais me vais fier à ça» (A.341). Parmi les ressources qui ont une importance pour ses préparations de cours, Anne mentionne «les grilles d'évaluation c'est sûr» (A.349). Cependant, Anne commente que le matériel pédagogique qui est fourni pour les activités du cours est «effectivement, c'est trop complexe» (A.351). Il semble que «des sommaires [seraient plus efficaces] ça explique plus en détail ce qu'on a besoin réellement, donc, ça, c'est important. Les tâches, les rôles des étudiants, c'est expliqué clairement dans un document» (A.352). Anne ajoute également que «les bonnes explications des tableaux, ça c'est le plus important» (A.357).

Pour le matériel pédagogique, Pierre mentionne «les consignes des projets» (P.496), ainsi que «des ressources en ligne, WGSN pour nos recherches de tendances, des magasins, Musée, centre de documentation, Pinterest» (P.484). Il insiste sur ces «différentes sources en ligne où l'on peut voir les collections d'autres designers, des magazines de mode» (P.484). Il ajoute : «Nous avons aussi les autres laboratoires,

comme laboratoires d'informatique, nous avons des laboratoires couture [...] où ils peuvent aller et faire un peu des prototypes» (P.492). Et enfin, Pierre mentionne : «Nous avons également d'autres ressources [...] un coordonnateur chargé de venir et de superviser les travaux et de nous donner des suggestions» (P.500).

En ce qui concerne le matériel pédagogique, Jean assure: «Ça m'aide oui, moi, personnellement oui beaucoup» (J.284). Pour ce qui en est du matériel fourni pour les projets «je trouve que c'est bien le matériel [...] je propose que ce soit réduit peut-être, soit à l'essentiel (J.292) réduire aussi l'évaluation, aussi les explications, réduire, essentiel» (J.295). Jean poursuit «je trouve que tous les documents fournis pour encadrer les projets c'est assez bien documenté [...] si les étudiants me posent des questions, je peux faire souvent appel, et dire voilà telle page et telle page il a parlé de ça, donc je peux faire un renforcement» (J.299). Le matériel tel que les consignes, les grilles d'évaluation «oui, c'est très utile [...] peut-être que ce serait bien de réduire un peu, être moins en détail effectivement, moins de pages» (J.311). Commentant les ressources telles que les portfolios des travaux antérieurs. Est-ce que les anciennes collections sont d'une importance pour les préparations de cours? Jean déclare: «Absolument, très bonne. Ça beaucoup d'impact, beaucoup. Ils adorent ça, regarder ça, ils aiment beaucoup trop [...] On regarde précieusement» (J.319) D'après Jean, «ce qui est intéressant, je leur explique l'idée qui a été développée ils regardent tout de suite, ils voient tout de suite» (J.321).

3.2 Le matériel pédagogique à développer

Pour compléter cette analyse de la documentation reliée au cours, notre regard portera sur les commentaires des besoins ainsi que les propositions de nouveau matériel évoquées par les participantes et participants afin d'enrichir la banque de matériel du programme. On y retrouve un intérêt pour développer du matériel d'aide à l'utilisation des outils informatiques, ainsi que pour les manipulations des matières. Plusieurs participantes et participants recommandent la production de condensés, des résumés

succincts des rubriques pour accompagner les projets, mais sans toutefois préciser comment ce matériel serait intégré dans leurs pratiques d'enseignement pour favoriser le transfert des apprentissages auprès des étudiantes et étudiants.

Dans cette démarche, Pierre propose de développer un manuel pour «amener au prochain niveau dans Photoshop et peut-être Illustrator» (P.575) et nous informe que «c'est quelque chose que j'ai commencé» (P.576). Pierre propose des «exercices de créativité» (P.601). Selon lui, les étudiants et étudiants «ont besoin de soutien plus en termes de comment faire pour fonctionner comme un groupe pour créer une collection avec le groupe (P.602). [...] comment chacun peut concevoir une collection ensemble» (P.605). Pierre mentionne l'importance de développer un document sur «le processus de la conception de la collection. Comment analyser les collections existantes qu'ils voient en ligne, pour visualiser l'utilisation des tissus» (P.577). Pierre mentionne également l'importance de développer du matériel «pour aider les nouveaux enseignants [...] en ce qui concerne la définition de la collection» (P.583). Il propose «un manuel de cours qui aiderait les étudiants [lorsqu'] ils travaillent à l'extérieur de la classe [...] documentation sur la façon de concevoir une collection» (P.591).

Selon Jean, le matériel tel que les consignes, les grilles d'évaluation «oui, c'est très utile [...] peut-être que ce serait bien de réduire un peu, être moins en détail effectivement, moins de pages» (J.311). Anne commente également que le matériel pédagogique qui est fourni pour les activités du cours est «effectivement, c'est trop complexe» (A.351). Il semble que «des sommaires [seraient plus efficaces] ça explique plus en détail ce qu'on a besoin réellement, donc, ça, c'est important» (A.352). Anne mentionne qu'elle a «des exemples de mes anciens étudiants. Je garde des copies numériques, je montre à mes étudiants actuels. Parce que c'est à ce moment-là, où ils comprennent» (A.362). Comme suggestions de matériel pédagogique, Anne suggère «l'élaboration de chapitres sur des manipulations de matières [...] comme Pattern Magic, ces livres-là, les étudiants adorent ça [...] comme Rei Kawakubo, n'importe quoi, pour faire, on peut manipuler» (A.264).

4. L'INTERPRETATION DES RESULTATS

Cette section présente l'interprétation des résultats faisant suite à l'analyse des données recueillies lors des entrevues. Ces interprétations s'arriment avec les objectifs spécifiques et la question générale de la recherche concernant les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages, s'appuyant sur les écrits recensés et les auteurs mentionnés au cadre de référence proposé. Ces résultats nous révèlent que des enseignantes et des enseignants sont très préoccupés par la réussite des projets et ont peu de temps à se consacrer aux stratégies favorisant le transfert des apprentissages chez leurs étudiantes et étudiants.

4.1 Une compréhension «plurielle» de la cible de la formation des cours

Les résultats mènent au constat que pour la plupart des participantes et participants, la cible du cours se résume à une compréhension plurielle reliée aux tâches complexes associées au développement d'une collection de vêtements, s'appuyant sur le profil de sortie du programme de Design de mode (Bizier, 1998; Otis et Ouellet, 1996). Sachant que les participantes et participants sont d'abord des experts disciplinaires se reportant à leurs «référentiels métiers» (Le Boterf, 2011, p. 104), il est juste de prétendre que leurs choix de contenus à enseigner sont influencés par leurs visions personnelles des attentes du programme de formation et leurs préoccupations de répondre aux exigences du milieu de travail (CRHIV, 2011; Groupe de travail sur l'industrie de la mode et du vêtement, 2013; Lavoie et Painchaud, 1993).

Il importe de comprendre qu'un cours ne devrait pas être le seul porteur de l'ensemble des compétences d'un programme. Lauzon (2000a) précisait que la cible d'un cours sert à identifier les «connaissances à mobiliser pour réaliser la tâche cible du cours [...] le «quoi» enseigner et non dans le «comment» (p. 37). Selon l'avis du Gouvernement du Québec (2017), «[p]our le personnel enseignant, le programme définit des objectifs de formation et il délimite leur portée [d'où l'importance de saisir]

l'interaction des éléments d'un programme d'études collégiales, allant du plus englobant au plus spécifique» (p. 1). En ce sens, Lauzon (2000b) spécifie qu'un cours constitue «une étape d'apprentissage du processus de formation conduisant à la maîtrise d'un ensemble intégré de compétences» (p. 1).

4.1.1 La cible d'un cours en référence au devis ministériel

En ce qui concerne la cible du cours, les résultats exposent le manque de connaissances ainsi que les différentes interprétations des devis ministériels de la part des participantes et participants. Les résultats indiquent toutefois que, de façon générale, dans leurs pratiques, les participantes et participants sont familiers avec les contenus de leurs plans de cours et cela se constate en observant leurs préparations des travaux, des consignes et des évaluations à soumettre à leurs départements. À moins d'être impliqués dans les activités curriculaires ou départementales de leurs programmes, ces participantes et participants ont peu d'occasions les conduisant à consulter cette référence fondamentale que compose le devis ministériel d'un programme d'études. Lauzon (2000b) rappelle que «la cible d'un cours comprend l'agir décrit dans les devis ministériels, les objectifs visés par le projet éducatif [...] de même que les intentions d'éduquer du prof» (p. 3).

Sachant que la plupart des participantes et participants possèdent des connaissances restreintes en pédagogie, les résultats indiquent que l'accent est mis sur la préparation des rubriques accompagnant les projets dans le cadre du cours. On y remarque que les préoccupations des participantes et participants sont nettement centrées sur les tâches complexes que comportent leurs activités d'enseignement et les activités d'apprentissage des étudiantes et étudiants dont le développement d'une collection de vêtements, sans se référer explicitement aux compétences conformément au plan de cours (Bizier, 1998; Bizier *et al.*, 2005; Otis et Ouellet, 1996; Perrenoud, 1995) et à «l'alignement pédagogique [et] curriculaire [...] d'un parcours de formation» (Bélisle, 2015, p. 146).

En ce qui concerne les compétences acquises par les étudiantes et étudiants à la fin du cours ciblé, les résultats nous révèlent le savoir-être, le savoir-faire, la capacité à pouvoir développer une collection; le savoir-agir, des habiletés au travail en équipe; ainsi qu'un vouloir-agir d'où la motivation dans leurs actions et leur autonomie (Dolz et Ollagnier, 2002; Leroux, 2012; Tardif et Dubois, 2013). Selon Lauzon (2000a), «le questionnement du prof sur son enseignement doit nécessairement s'inscrire dans la culture et dans le cadre de la finalité du programme d'études ou de la composante de la formation où se situe son cours» (p. 1). L'appropriation des tableaux 1, 2 et 3 du premier chapitre du présent essai permettrait aux participantes et participants de savamment définir leurs exigences par rapport aux acquis des étudiantes et étudiants à ce stade de leurs formations.

4.1.2 Les compétences spécifiques à la formation professionnelle

Pour ce qui est des compétences spécifiques à la formation professionnelle, les résultats démontrent que le manque de formation pédagogique chez les participantes et participants influence grandement leur enseignement en les incitant à s'appuyer sur leurs expertises professionnelles et à accorder la priorité à certaines compétences «liées à la maîtrise [de leur] métier» (Tremblay, 1990, dans Lavoie et Painchaud, 1993, p. 17).

En premier lieu, les résultats indiquent que l'ensemble des participantes et participants priorise le développement de compétences reliées au développement de collections de vêtements. Ce concept artistique s'avère être l'aspect créatif du cours sollicitant les «traits stylistiques distinctifs» (Coavoux, 2012, p. 77) recherchés chez le designer de mode. Selon Roegiers (2006), ces compétences sont conformes aux disciplines artistiques justifiant la pertinence de la production d'un concept réaliste ainsi qu'à l'utilisation correcte des outils de la discipline selon les consignes d'un travail. Ces compétences artistiques forment une composante sociale importante qui, selon Allal (2002), constitue un incontournable dans la perspective professionnelle de la carrière d'un designer de mode (ORMES, 2016).

En deuxième lieu, les résultats font ressortir les compétences cognitives essentielles conformément aux exigences des profils d'emploi (Kabore *et al.*, 2016). Ainsi l'élaboration des collections de vêtements et leurs correspondances aux besoins d'une clientèle et d'un marché cible font référence aux «habiletés analytiques et critiques [ainsi que] les habiletés de langage [formant] les principales compétences visées par les différentes filières préuniversitaires» (Kabore *et al.*, 2016, p. 31). Dans ce sens, Le Boterf (2011) spécifiait que les compétences professionnelles s'appuient sur les référentiels métiers. Il est donc important et justifié pour les participantes et participants d'exiger des étudiantes et étudiants des connaissances de même qu'une habileté langagière pour communiquer leurs concepts selon les attentes du monde du travail.

4.1.3 *Les compétences communes liées au transfert*

Enfin, sous un angle purement pédagogique, il importe de souligner l'importance qu'occupent les compétences communes et leurs contributions au transfert (Côté, 2012; Gouvernement du Québec, 2010; Gouvernement du Québec, 2017). Parmi ces compétences, Tardif et Dubois (2013) mentionnent que les étudiantes et «étudiants devraient très bien maîtriser au terme de leur formation [...] le travail en équipe [...], la communication efficace, la pensée ou le jugement critique, la résolution de problèmes, la conduite ou la gestion de projets» (p. 30). Leroux (2012) affirme que les compétences communes permettent «de transposer dans différents domaines d'activités des savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) acquis dans un contexte particulier» (p. 9) et sont directement associées au transfert. Cependant, Leroux précise que «la similarité entre certains buts généraux et certaines compétences communes peuvent laisser croire que ce type de compétences est déjà pris en compte dans le programme d'études» (*Ibid.*, p. 18). Par conséquent, les enseignantes et enseignants peuvent les prendre pour acquises et négliger de vérifier et de renforcer l'authenticité de l'ancrage de ses composantes auprès de leurs étudiantes et étudiants lors des activités d'apprentissage menant au transfert (Allal, 2002; Roegiers, 2006).

4.2 Des stratégies d'enseignement alignées sur la production de projets

Les résultats nous apprennent que les participantes et participants utilisent des stratégies et des méthodes d'enseignement alignées principalement vers la production de projets de collection de vêtements. Selon ces résultats, le but premier de leurs tâches d'enseignement consiste à amener les étudiantes et étudiants à intégrer des apprentissages en réalisant des projets à caractères intégrateurs selon des fins et des échéanciers précis qui seront poursuivis dans des cours interdisciplinaires et séquentiels. Cette centration sur la production des collections de vêtements et sur le respect des échéanciers de remise des projets peut expliquer l'absence de stratégies d'enseignement orientées vers le transfert des apprentissages. Les résultats nous révèlent que les participantes et participants adoptent des pratiques fragmentées qui ne sont pas axées sur un processus d'intégration des apprentissages. Ce contexte d'apprentissage a des incidences et explique les difficultés observées chez les étudiantes et étudiants à intégrer des ressources cognitives lors de situations diverses et complexes que comporte l'ESP.

4.2.1 *Les exigences des projets dans le programme*

Il est essentiel pour les participantes et participants de développer des stratégies d'enseignement leur permettant de garantir ces projets en observant les normes et les exigences du programme tout en visant le transfert des apprentissages chez les étudiantes et étudiants (Presseau, 2004; Tardif, 1999). Cette tendance à appliquer les exigences du programme en effectuant les projets tels que demandé pourrait expliquer pourquoi les enseignantes et enseignants «interviennent peu sur le transfert [et que] les programmes d'études sont trop chargés pour [qu'ils puissent] intervenir sur [le] processus» (Cox, 1997, dans Bizier *et al.*, 2005, p. 20) de transfert.

Subséquentement, pour que le processus de transfert soit maintenu, les enseignantes et enseignants doivent développer des interventions engageant des

opérations cognitives chez les étudiantes et étudiants en leur confiant une part de la gestion du travail, en les laissant exercer leur créativité et leurs sens des responsabilités (Kozanitis, 2010; Gouvernement du Québec, 2017; Presseau et Frenay, 2004; Presseau et Martineau, 2010; Viau, 2009). Le MELS (2006) stipulait d'ailleurs l'importance d'«axer l'enseignement sur l'étudiant, et lui fournir plus d'occasions d'apprendre par ses propres recherches et par la collaboration avec ses pairs [d'où] l'apprentissage actif» (dans Charles *et al.*, 2011, p. 1). D'après l'étude menée par l'OCDE (Conseil des ministres de l'Éducation, 2005), de tels projets «placent les élèves au centre de situations d'apprentissage complexes et signifiantes au cours desquelles ils doivent mobiliser des stratégies cognitives permettant un traitement en profondeur des problèmes posés par la réalisation du projet» (p. 55).

Selon les propos rapportés, les étudiantes et étudiants ont de la difficulté à s'approprier les stratégies d'apprentissages d'organisation et de gestion de temps, ce qui oblige les participantes et participants à s'ingérer dans l'échéancier des projets (Kozanitis, 2010; Viau, 2009). Cette approche génère, chez les étudiantes et étudiants, l'habitude de se référer à leurs enseignantes et enseignants pour définir les étapes des projets à produire, plutôt que d'être autonomes dans leurs démarches et d'adopter des stratégies d'apprentissages actifs (Kortas, 2005; Charles *et al.*, 2011). Par conséquent, cette tendance nuit à l'ancrage des compétences disciplinaires et professionnelles essentielles au processus de transfert (Leroux, 2012; Tardif et Dubois, 2013).

4.2.2 *Le matériel pédagogique relié au cours*

À ce stade de la recherche, il n'est pas possible d'établir à quel point le matériel fourni aux enseignantes et enseignants est basé sur les fondements pédagogiques pour le support au transfert. Les résultats révèlent que les participantes et participants sont plus concentrés sur des besoins pour consolider leur enseignement que pour assurer le transfert des apprentissages des étudiantes et étudiants.

4.3 Des environnements adaptés pour favoriser de transfert

Examinons maintenant les résultats des propos exprimés par les participantes et participants en ce qui concerne l'environnement dans lequel la formation est offerte aux étudiantes et étudiants. On y observe l'intérêt porté à l'adaptation de l'environnement et à son impact sur le transfert des apprentissages. L'étude menée par l'OCDE (Conseil des ministres de l'Éducation, 2005) stipulait qu' «en se préoccupant des résultats de l'application de ses actions pédagogiques [l'enseignante ou l'enseignant] est en mesure d'ajuster ses interventions et sa planification afin de contribuer à la progression des apprentissages des élèves» (p. 52).

Parmi les observations recueillies, notons l'intérêt pour l'utilisation d'une salle hybride qui représenterait l'environnement d'un studio de design propre au milieu de travail plutôt qu'un environnement de classe typique avec des tables à dessin séparées des machines à coudre ou des outils informatiques. Deux des participants mentionnent les besoins de produire des prototypes de vêtements en 3D, de faire des tests de couture alors que les étudiantes et étudiants n'ont pas directement accès à l'équipement approprié. On soulève ici des préoccupations par rapport aux «contextes scolaires [où] l'apprenant qui se retrouve en milieu de travail doit mobiliser des ressources fort différentes de celles qui lui sont exigées en milieu de formation» (Frenay et Bédard, 2011, p. 128).

Un des participants mentionne l'accès aux différents environnements contribuant aux activités d'apprentissages qu'offre le collège d'enseignement, dont le centre de documentation, les ateliers de confection ainsi que les laboratoires informatiques. Dans le but d'atteindre un apprentissage approfondi et intégré, Vasseur (2015) insiste sur l'importance qu'offre

la création d'un environnement convivial et productif: lieux de rencontres, d'échanges et de rétroactions entre étudiants et avec les

enseignants, espaces de travail agréables et bien situés, accès aisé et continu aux ressources de formation.(p. 44)

Dans le but de diversifier ses tâches d'enseignement et de fournir des «situations extra-curriculaires de mobilisation des connaissances acquises» (Frenay et Bédard, 2011, p. 128), deux participantes soulignent les avantages qu'offre l'institution en étant située à proximité des grands magasins et des musées comme moyen d'inciter des situations d'apprentissage dans des contextes connexes au domaine de formation (Lavoie et Painchaud, 1993). À travers les résultats, il est rapporté par une des participantes que ses étudiantes et étudiants sont allés faire leurs recherches à l'extérieure des classes dans la ville même de Montréal. Cette stratégie pour motiver les étudiantes et étudiants s'appuie sur la psychologie cognitive et sur le fonctionnement du cerveau en augmentant l'enregistrement des «stimulus perçus par les sens [et la combinaison] des informations provenant de l'environnement avec celles emmagasinées dans la mémoire» (Boucher et Bouffard, 2015, p. 7) contribuant ainsi au transfert. Vasseur (2015) précise que «[c]ette démarche de planification [où] l'enseignement, les activités d'apprentissage et d'évaluation sont choisis, situés, construits et imbriqués de sorte qu'ils permettent l'approfondissement [contribue] à l'intégration continue des apprentissages» (p. 44).

4.4 Les indices de transfert à travers les pratiques d'enseignement

Cette dernière partie présente quelques-uns des nombreux indices du processus de transfert se dégageant des pratiques d'enseignement et des interventions des participantes et participants. Les résultats indiquent que les participantes et participants utilisent des stratégies morcelées qui, lorsque juxtaposées, favorisent le processus de transfert. On constate toutefois que ces situations d'apprentissage ne sont pas structurées selon des fondements basés sur le processus formel de transfert. Renaud *et al.*, (2015) affirment que le cadre d'intervention qui favorise le transfert comprend trois temps: contextualiser, décontextualiser et recontextualiser (Tardif et Meirieu,

1996). Plus explicitement, Barbeau *et al.* (1997b) déclarent que «les stratégies visant l'élaboration et l'organisation des connaissances facilitent surtout l'acquisition et la compréhension de connaissances théoriques [...] et moins l'intégration et le transfert [qui s'effectuent lors de] la maîtrise de connaissances pratiques» (p. 371).

4.4.1 *Les stratégies d'organisation des connaissances*

Tardif et Presseau (1998) mentionnent que les programmes d'études étant trop chargés, cela expliquerait pourquoi les stratégies utilisées par les participantes et participants sont davantage axées sur l'organisation des connaissances et l'intégration des compétences, se distanciant en quelque sorte du transfert (dans Bizier *et al.*, 2005). De même, Barbeau *et al.* (1997b) stipulent que l'organisation des connaissances revêt de nombreux avantages dont «une meilleure compréhension [et] traitement de l'information [facilitant] l'intégration et le transfert» (p. 371). Ils soulignent toutefois que l'organisation des connaissances «est une tâche qui revient d'abord et avant tout au professeur» (*Ibid.*, p. 372).

4.4.2 *Les stratégies axées sur la persévérance*

Le prochain point porte un regard sur les stratégies pédagogiques utilisées par les participantes et participants pour développer la persévérance (Tardif et Dubois, 2013; Vasseur, 2015) chez les étudiantes et étudiants lors des projets de collections. Les résultats attestent de l'encadrement et la rétroaction fournis par les participantes et participants lors des «moments préactif, actif et postactif» de leur enseignement (Presseau et Frenay, 2004, p. 224). D'ailleurs, Presseau (2001) soulignait l'importance qu'occupe «l'action (l'interaction, le dialogue, l'échange, l'intersubjectivité)» dans le processus des interventions favorisant le transfert. (dans Presseau et Frenay, 2004, p. 219)

Lors des projets d'équipe, l'ensemble des participantes et participants souligne l'importance des ressources telles que les portfolios des travaux antérieurs des étudiants. En impliquant leurs étudiantes et étudiants dans l'analyse de ces travaux, les participantes et participants encouragent les étudiantes et étudiants à exprimer leurs compréhensions du travail à accomplir, les incitant ainsi à soutenir leurs perceptions et leurs interprétations des attentes du cours. Ces résultats vont dans le même sens que Desilets et Tardif (1993) qui spécifient que l'enseignement stratégique «se caractérise par une préoccupation centrée sur le développement des habiletés de haut niveau telles que l'analyse, la créativité et la critique» (p. 16). De même, Joanis (2016a) précise que ce sont «des stratégies pédagogiques jugées favorables et efficaces à l'apprentissage et au transfert [axées sur la communication et l'échange à partir d'exemples concrets tout] en laissant ses étudiants avoir accès à sa vision des choses» (p. 13).

4.4.3 *La contextualisation des apprentissages*

Dans ses pratiques d'enseignement, une participante explique qu'elle démontre comment générer des croquis rapides en faisant des démonstrations devant la classe, directement au tableau. Ces démonstrations constituent des stratégies d'enseignement contribuant au transfert et vont dans le même sens que Bizier *et al.* (2005), lorsqu'ils évoquent que «les interventions qui ont le plus de succès sur le plan du transfert [sont celles qui prennent] leurs racines au moment même de l'apprentissage» (p. 11).

Selon St-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012), dans un contexte d'enseignement favorisant le transfert, il revient à l'enseignante et à l'enseignant d'

encourager l'autonomie et l'initiative chez l'étudiant, à référer celui-ci à différentes sources, à le faire participer à l'organisation des activités d'apprentissage, à le placer dans des contextes qui forcent l'utilisation de stratégies d'apprentissage variées et à susciter chez lui l'habitude de l'autoquestionnement. (p. 4)

En ce sens, à travers les résultats, une participante mentionne que pour approfondir la recherche sur la clientèle cible et le marché cible de leurs collections, elle incite les étudiantes et les étudiants à avoir des échanges et des débats en analysant des points de vente précis comme des boutiques et de grands magasins. En plus de proposer des contextes innovants, «les étudiantes et les étudiants [sont placés] en situation authentique et en situation de confrontation avec leurs pairs, favorisent aussi le transfert et les interactions» (St-Pierre, 2008, p. 39).

4.4.4 *Le processus motivationnel*

Les résultats révèlent l'importance accordée par une enseignante au partage de ses expériences d'enseignement et ses expériences professionnelles auprès de ses étudiantes et étudiants. Ce partage de ses expériences professionnelles crée un effet positif sur l'apprentissage en augmentant «la motivation intrinsèque manifestée par un étudiant à l'égard d'un cours [ce qui] influe positivement sur son engagement et sa performance dans une tâche scolaire (Bourgeois, 2006)» (dans Joanis, 2016a, p. 10).

Dans ses stratégies d'enseignement, une participante souligne l'importance de chercher à comprendre les besoins de ses étudiantes et étudiants lors des projets d'équipe. En encourageant la communication et les échanges, elle analyse leurs forces et leurs faiblesses. D'après Joanis (2016a), cette approche dialogique s'appuie sur «une attitude compréhensive manifestée par [une] grande disponibilité affective et cognitive [formant une] dimension relationnelle [ayant] un rôle à jouer dans l'efficacité perçue des stratégies pédagogiques» (p. 11) favorisant le transfert.

Une autre participante mentionne qu'au début d'un cours, elle demande aux étudiantes et étudiants de se présenter et les encourage à parler d'eux, de leurs forces et de leurs lacunes afin qu'ils puissent commencer à se connaître avant de travailler en équipe. Dans ce sens, Barbeau *et al.* (1997b) déclarent que de «[c]onnaître ses élèves, leurs intérêts, établir une relation avec chacun d'eux, favoriser de bonnes relations

élèves-élèves sont des éléments à la base de la relation professeur-élève et d'un bon climat de classe» (p. 29).

Viau (2009) soutient que les enseignantes et enseignants doivent «mettre en place des activités pédagogiques qui favorisent une dynamique motivationnelle positive chez l'élève [tout en distinguant] celles qui sont axées sur l'enseignement de celles centrées sur l'apprentissage» (p. 123). Barbeau *et al.* (1997a) s'entendent pour dire que «[c]ultiver des attitudes positives face au climat de la classe est un des aspects qui favorise le plus la motivation et la participation en classe» (p. 13).

CONCLUSION

Pour conclure cet essai, il convient de faire un résumé de la recherche, d'en présenter les grandes lignes, dont la problématique et ses liens avec la question générale, le cadre de référence ainsi que la méthodologie utilisée pour procéder à la recherche. Par la suite, suivent une synthèse des données, les faits saillants des résultats et les limites de la recherche. Enfin, pour clore ce chapitre, le chercheur présente une appréciation des retombées du travail qui pourrait éventuellement donner suite à de futures recherches pédagogiques sur le même thème et le souhaite, en toute humilité, que ce travail soit utile à la communauté scientifique. Ce travail d'analyse et le questionnaire pourraient servir à d'éventuelles recherches sur un thème similaire touchant les méthodes d'enseignement des nouvelles cohortes d'enseignantes et d'enseignants.

La problématique qui a inspiré cet essai provient des difficultés reliées au transfert des apprentissages chez les étudiantes et étudiants, plus spécifiquement lors de l'ESP. Pour situer le contexte de la recherche, il s'agit du programme de formation en Design de Mode au Collège LaSalle de Montréal. Par ses connaissances sur l'ensemble de la formation et de son implication déterminée dans l'enseignement de cette discipline, le chercheur soupçonnait que la problématique ne se situait pas au plan de la réalisation de l'ESP, mais plutôt dans les cours préparatoires à cette dernière. Cette réflexion étant basée sur l'analyse de la participation d'un des cours d'un programme de formation en s'appuyant sur les travaux d'Otis et Ouellet (1996) qui stipulaient «qu'un cours particulier puisse être concerné plus directement» (p. 12).

Le cadre de référence pour soutenir cette recherche s'est construit autour des théories de l'apprentissage, des notions de compétences et du transfert des apprentissages. D'où la formulation de la question générale de l'essai s'articulant autour des stratégies d'enseignement que des enseignantes et des enseignants utilisent

pour favoriser le transfert des apprentissages des étudiantes et des étudiants dans le cadre d'un cours ciblé du programme.

Afin d'analyser la problématique avec une posture d'observateur, le chercheur a opté pour le caractère qualitatif de l'enquête descriptive visant la représentation et l'exploration d'«un phénomène du point de vue des participants» (Fortin, 2010, p. 254). Cette approche permettait ainsi au chercheur de dresser le portrait «des caractéristiques [...] d'une population définie» (*Ibid.*, p. 292) et d'une situation particulière. L'approche méthodologique qualitative, de par sa nature descriptive et interprétative des phénomènes, a donc été priorisée pour cet essai.

Devant l'ampleur de la charge de travail pour la collecte, le traitement et l'analyse des données, il a fallu de délimiter l'analyse auprès des enseignantes et enseignants d'un même programme. Les entrevues semi-dirigées conduites auprès de quatre enseignantes et enseignants donnant ce cours ont fourni des données qualitatives qui ont été analysées dans le but de saisir leurs compréhensions des notions pédagogiques essentielles à l'apprentissage et de décrire leurs stratégies d'enseignements favorisant le transfert des apprentissages.

1. LA SYNTHÈSE DES RESULTATS

La recherche est basée sur le raisonnement du modèle de l'analyse inductive «qui consiste à passer du spécifique vers le général [soit] à partir de faits rapportés ou observés» (Blais et Martineau, 2007, p. 4). Les données qualitatives recueillies à la suite à des entrevues semi-dirigées conduites auprès des quatre participantes et participants donnant ce cours ont permis de dresser un portrait de leurs pratiques enseignantes, de saisir leurs interprétations de notions pédagogiques ainsi que leurs connaissances des stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages.

Le premier fait saillant constaté lors des entrevues, c'est que l'ensemble des participantes et participants interprète de façon personnelle et non orthodoxe la terminologie pédagogique. Les participantes et participants ont de la difficulté à définir des notions aussi basiques que les compétences par rapport à la cible d'un cours, de différencier les activités d'apprentissage des activités d'enseignement, et enfin de s'approprier des notions fondamentales telles que l'intégration de connaissances et le transfert des apprentissages.

Un deuxième fait saillant émanant des résultats de l'analyse des entrevues rapporte que les participantes et participants sont conscients des problèmes que rencontrent les étudiantes et étudiants, mais n'endossent pas ces problèmes comme étant les conséquences de leurs stratégies d'enseignement. Peu de participantes et participants mentionnent ou s'intéressent aux méthodes d'apprentissage que leurs étudiantes et étudiants devraient posséder pour acquérir ou approfondir de nouvelles connaissances.

Un troisième fait saillant montre que les résultats de l'analyse des entrevues révèlent peu d'indices sur les stratégies et les caractéristiques spécifiques au transfert des apprentissages que déploient les participantes et participants. Leurs approches semblent être orientées sur l'intégration des apprentissages et peu sont centrées sur les stratégies pour guider l'étudiante ou l'étudiant dans le transfert de ses apprentissages dans de «nouvelles situations [dans un contexte de] résolution de problèmes ou la réalisation de tâches complexes» (Gagné, 1985; dans Bizier *et al.*, 2005, p. 24).

Enfin, de façon générale, il semble ne pas y avoir suffisamment de concertation entre les participantes et participants. Il serait impératif d'encourager la mise en commun de «leurs pratiques pédagogiques, principalement celles liées au transfert des apprentissages» (Presseau et Frenay, 2004, p. 216).

2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Le présent essai a permis d'identifier et d'analyser les stratégies d'enseignement d'enseignantes et d'enseignants favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre du cours KD4 du programme Design de Mode du Collège LaSalle. Cependant, la démarche révèle certaines limites de de recherche. Ces limites sont notamment liées à la méthodologie utilisée pour la sélection des participantes et des participants et à la collecte de données.

Les participantes et les participants à la recherche ont été sélectionnés à partir d'un cadre d'échantillonnage. Ils proviennent d'un programme donné pour un cours spécifique. Les données recueillies par le questionnaire élaboré pour l'entrevue-dirigée sont donc celles des participantes et des participants qui ont fait le choix de participer à la recherche.

Dans cet essai, il est difficile d'identifier les effets de la désirabilité sociale sur les données. Toutefois, afin d'éviter le plus possible la désirabilité sociale, nous avons mis en place une triangulation des données par le recueil des documents du cours.

3. LES PISTES POUR DES RECHERCHES FUTURES

La présente recherche avait comme objectif d'identifier et d'analyser les stratégies d'enseignement des participantes et participants en ce qui concernait le transfert des apprentissages dans un cours précis du programme Design de mode. Le but de cette analyse devait servir à vérifier s'il pouvait y avoir un lien avec les faiblesses et les difficultés chez les étudiantes et étudiants dans le transfert des apprentissages lors de l'ESP.

En lien avec les recherches de Fontaine (2015) et Joanis (2016*b*) sur des thèmes similaires, notre intention était de documenter des stratégies d'enseignement favorisant

le transfert des apprentissages. Nous croyons qu'une prochaine recherche pourrait s'intéresser également aux stratégies d'apprentissage des étudiantes et des étudiants favorisant le transfert de manière à présenter des liens plus étroits entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement.

D'après l'ensemble des participantes et participants à la recherche, le cours ciblé a réellement un impact sur l'ensemble du programme de formation. Les résultats des entrevues nous permettent de cibler l'absence de certaines connaissances pédagogiques des enseignantes et enseignants spécialistes d'une discipline professionnelle. Il serait pertinent de documenter les stratégies d'enseignement dans plusieurs disciplines de manière à faire connaître celles-ci aux enseignantes et aux enseignants dans le cadre d'un programme de formation en pédagogie. Il ne s'agit pas de juger ces spécialistes de contenus, mais de les rendre conscients de certaines lacunes en pédagogie et de motiver ces dernières et derniers à trouver le support nécessaire et adéquat par des formations et des mises à niveau qui permettront aux étudiants de bénéficier d'un meilleur encadrement, et donc d'une meilleure formation.

Si le thème de la présente recherche influence de futures recherches, il serait recommandé d'ajouter une enquête sur l'utilisation des TIC dans les stratégies des enseignantes et enseignants, avec comme fondement de favoriser le transfert des apprentissages chez les étudiantes et étudiants. Il serait également pertinent d'ajouter au processus d'analyse de l'entrevue un questionnaire informatique afin de faciliter la collecte d'informations sur les stratégies d'enseignement auprès des participantes et participants.

La création d'un comité sur l'intégration des apprentissages serait bienvenue, car celui-ci pourrait devenir une référence pour favoriser l'échange entre les enseignantes et enseignants sur leurs stratégies d'enseignement et d'encourager l'application dans des contextes d'apprentissage authentiques et complexes.

Le but ultime de cette recherche pourrait servir à motiver les nouvelles cohortes d'enseignantes et enseignants dans les milieux de formation professionnelle et de se doter d'une formation pédagogique d'appoint auprès de leur direction de programme.

Pour terminer cet essai avec une touche plus personnelle et un regard sur l'innovation pédagogique,

nous pourrions [dire] qu'elle est à la création ce que le prêt-à-porter est à la haute couture. Alors, «Innover serait faire mieux, toujours mieux, de manière autre, offrir du neuf, du jamais vu, quelque chose qui serait cependant à notre portée, qui calmerait nos envies profondes, et dont on n'oserait pas rêver (ou peut-être trop)» (Cros, 1993, p. 17; dans Lison, Bédard, Beaucher, et Trudelle, 2014, p. 14).

Enfin, sur une note plus philosophique, voici une citation sur notre rapport avec le temps et l'innovation:

l'essentiel cède la place à l'urgent, avec tous les risques que cela comporte, risques qu'Edgar Morin a évoqués: «À force de sacrifier l'essentiel pour l'urgent, on finit par oublier l'urgence de l'essentiel⁵ .» (dans Guillebaud, 2005, p. 106)

⁵ *Le Figaro*, 13-14 septembre 2003.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-84). Bruxelles: De Boeck Supérieur. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/1414/1572/5506/ENCOED-INT-Dolz.pdf>>.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)>.
- Archambault, G. (1999). *Les pratiques professionnelles enseignantes au niveau collégial: instruments autodiagnostiques*. Cégep Beauce-Appalaches, Regroupement des collèges Performa. Document téléaccessible à l'adresse <<https://cdc.qc.ca/performa/723880-archambault-pratiques-professionnelles-enseignantes-collegial-c-beauce-appalaches-PERFORMA-1999.pdf>>.
- Archambault, G. et Aubé, R. (2000). *Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes*. Cadre théorique. Shawinigan: Cégep de Shawinigan; Sherbrooke: Regroupement des collèges PERFORMA. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Archambault_2000_cadre_theorique.pdf>.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P. et Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dmg.medecine.univ-paris7.fr/documents/Cours/Outils%20methodo%20pour%20la%20these/introduction%20RQ%20Exercer.pdf>>.
- Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 5(4), 11-15. Document téléaccessible à l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/aylwin_ulric_05_4.pdf>.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1996). Quand la mémoire fait réussir... ou échouer. Connaître le fonctionnement de la mémoire pour mieux enseigner. *Pédagogie collégiale*, 9(3), 9-18. Document téléaccessible à l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/barbeau_et_autres_09_3.pdf>.

- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997a). Comment favoriser la motivation scolaire? *Pédagogie collégiale*, 11(1), 9-13. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.infiressources.ca/bd/recherche/pedagogie_collegiale/11_1/Barbeau_et_autres.pdf>.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997b). *Tracer les chemins de la connaissance: la motivation scolaire*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques destiné au personnel enseignant du réseau collégial*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://profweb.qc.ca/referentielTIC/>>.
- Bédard, D., Viau, R., Louis, R., Tardif, J. et St-Pierre, L. (2005, Septembre). Au-delà des réformes et des témoignages sur les pratiques pédagogiques innovantes... *In Proceedings of the 22nd Congress of the Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*. Geneva, Switzerland (p. 12-14).
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences : une approche globale et collective. *In* J. L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p.129-153). Montréal: Chenelière Éducation, Collection Performa.
- Belleau, J. (2015). *Neuropédagogie: Cerveau, intelligences et apprentissage*. Centre de documentation collégiale. Document téléaccessible à l'adresse <<http://cdc.qc.ca/pdf/033201-belleau-neuropedagogie-cerveau-intelligences-apprentissage-2015.pdf>>.
- Bibeau, R. (2007). Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves. *Revue de l'EPI*, 94. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=TI_C>.
- Bizier, N. (1998). L'intégration des apprentissages dans les programmes d'études. *Pédagogie collégiale*, 12(2), 21-23. Document téléaccessible à l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/bizier_nicole_12_2.pdf>.
- Bizier, N., Fontaine, F. et Moisan, R. (2005). *Le transfert des apprentissages: Une image à reconstituer*. Rapport Paréa. Cégep de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/991/785678_bizier_fontaine_moisan_transfert_PAREA_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)>.
- Boucher, C. et Bouffard, G. (2015) L'enseignement explicite peut-il convenir au collégial? Présentation d'une méthode d'enseignement qui a fait ses preuves. *Pédagogie collégiale*. 28(3), 4-9. Document téléaccessible à l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/lenseignement_explicite_peut-il_convenir_au_collegial_presentation_dune_methode_denseignement_qui_a_fait_ses_preuves.pdf>.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert: les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 235-266. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n2/502010ar.pdf>>.
- Brahimi, C., Farley, C. et Joubert, P. (2011). *L'approche par compétences: un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec* (No. 1228, p. 110). Québec: Institut national de santé publique du Québec.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 162, 81-93. Document téléaccessible à l'adresse <<http://rfp.revues.org/851>>.
- Charles, E. S., Lasry, N. et Whittaker, C. (2011). *Graduation des pédagogies sociotechnologiques: l'article de vulgarisation: PA2009-005*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://eduk.info/xmlui/bitstream/handle/11515/2586/788040-charles-et-al-tic-pedagogie-active-dawson-john-abbott-vanier-article-FR-PAREA-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Chauvigné, C. et Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 15-28. Document téléaccessible à l'adresse <<http://rfp.revues.org/2169>>.
- Coavoux, S. (2012). Compétence artistique, réception et démocratisation. *Marges*, 15(2), 69-80. Document téléaccessible à l'adresse <<https://marges.revues.org/355>>.
- Conseil des ministres de l'Éducation (2005). *L'amélioration de l'apprentissage par une évaluation formative et l'enrichissement du répertoire des enseignants*. Direction de l'éducation et des compétences. Étude de l'OCDE. Rapport du Canada. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/78/OECD_Formative.fr.pdf>.

Conseil des ressources humaines de l'industrie du vêtement (CRHIV) (2011). *Un autre pas vers l'avenir: Transformation de l'industrie du vêtement au Canada*. Étude d'information sur le marché du travail 2011. Conseils sectoriels du gouvernement du Canada. Milstein et Cie Conseil Inc. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.apparelconnexion.com/Library/Labor_Market_Information_Study/CRHIV_tude de Main-d_oeuvre_2010_Version_FRAN_Finale_DRHCC.pdf](http://www.apparelconnexion.com/Library/Labor_Market_Information_Study/CRHIV_tude_de_Main-d_oeuvre_2010_Version_FRAN_Finale_DRHCC.pdf)>.

Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (French Edition). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Côté, F. (2012). Les compétences communes au collégial, de la théorie à la pratique. *Pédagogie collégiale*, 25(2), 18-23. Document téléaccessible à l'adresse <<http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/France-Cote-25-2-2011.pdf>>.

Couture, I. et Ouellet, J. (1996). Favoriser l'intégration des apprentissages pour la mise en œuvre des programmes d'enseignement collégial. *Démocratisation de la recherche*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/1996/couture_ouellet_actes_ARC_1996.pdf>.

David, C. (2015). *Béhaviorisme vs connectivisme: L'apport des environnements informatiques pour l'apprentissage humain dans l'hexagone*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-01134067/document>>.

Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec: PUQ. Document téléaccessible à l'adresse <[https://www.researchgate.net/publication/268149112_Les TIC comme outils de recherche en sciences de l'education](https://www.researchgate.net/publication/268149112_Les_TIC_comme_outils_de_recherche_en_sciences_de_l'education)>.

Desilets, M. et Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 19-23. Document téléaccessible à l'adresse <http://communautes.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/desilets_07_2.pdf>.

Dolz, J. et Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 7-24). Bruxelles: De Boeck Supérieur. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competenec-en-education--9782804140199-page-7.html>>.

- Dupl  a, E. et Talaat, N. (2011). Connectivisme et formation en ligne. *Distances et savoirs*, 9(4), 541-564. Document t  l  cessible    l'adresse <<http://www.cairn.info.ezproxy.usherbrooke.ca/revue-distances-et-savoirs-2011-4.htm>>.
- Fontaine, S. (2015). *Représentation enseignante au regard du transfert des connaissances en soins infirmiers au collégial*. Essai de m  trise en enseignement collégial, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document t  l  cessible    l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7669>>.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière   ducation.
- Fortin, L. et Raymond, D. (1996). *Une définition de l'épreuve synthèse de programme*. *Pédagogie collégiale*, 10(2), 19-20. Document t  l  cessible    l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/fortin_raymond_10_2.pdf>.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2011). Chapitre 8. Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois et al. (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 125-137). Paris : Presses Universitaires de France. Document t  l  cessible    l'adresse <<http://www.cairn.info/apprendre-et-faire-apprendre--9782130583912-page-125.htm>>.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. Paris: ESF   diteur. Document t  l  cessible    l'adresse <http://www.cheneliere.info/cfiles/complementaire/complementaire_ch/fichiers/didactique/competences/chapitre_1_comp.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2009). *Formation Générale. Commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec: Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document t  l  cessible    l'adresse <http://www.cegepat.qc.ca/public/b48dbe8d-2d1a-417c-b682-13f4e4e5d6d4/cegepat/documents/etudiants/formation_generale_et_formation_specifique/formationgenerale_dec_f_original.pdf>.

- Gouvernement du Québec (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec: Conseil Supérieur de l'éducation (CSE) Document téléaccessible à l'adresse
<https://www.CSE.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0471.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2011). *L'approche par compétences: un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec: Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). 1228. 110. Document téléaccessible à l'adresse
https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1228_ApprocheCompetences.pdf.
- Gouvernement du Québec (2012). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Cadre de référence*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.ceec.gouv.qc.ca/documents/2012/05/evaluation-des-politiques-institutionnelles-devaluation-des-apprentissages-2e-edition.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (2012-2014)*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE). Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.CSE.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html?lstPublication=RapportAnnuel&lstCommission=ALL>.
- Gouvernement du Québec (2017). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC). Enseignement collégial*. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Document téléaccessible à l'adresse
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Collégial/Form_collégiale/Formation_générale/Composantes_formation_générale_VF.pdf.
- Groupe de travail sur l'industrie de la mode et du vêtement (2013). *Rapport Mode et vêtement*. Coprésidé par Martini et Lifson. Québec. Document téléaccessible à l'adresse
https://www.economie.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/publications/administratives/rapports/rapport_mode_et_vetement.pdf.
- Guillebaud, J.-C. (2005). *La Force de conviction. À quoi pouvons-nous croire?: À quoi pouvons-nous croire?* Paris : Les Éditions du Seuil.

- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences. *Pédagogie collégiale*, 30(3), 5-8.
- Joanis, I. (2016a). Les stratégies favorables au transfert des apprentissages. *Pédagogie collégiale*. 29(4), 9-15.
- Joanis, I. (2016b). *Perceptions des étudiantes et des étudiants du collégial quant aux stratégies pédagogiques favorables au transfert des apprentissages entre deux cours méthodologiques des Sciences humaines*. Essai de maîtrise en enseignement collégial, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Kabore, M., Dion, R. et Doray, P. (2016). *L'offre de formation collégiale: analyse de la planification et de l'évaluation dans deux établissements montréalais*. Rapport pour l'Observatoire régional montréalais sur l'enseignement supérieur (ORMES). Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cirst.uqam.ca/Portals/0/docs/ORMES/Offre%20collégiale%20ORMES.pdf>>.
- Karsenti, T. (2016). *Être prof au 21^e siècle: 21 stratégies pédagogiques et technologiques*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.karsenti.ca/etreprof.pdf>>.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc L. (2011). *La recherche en éducation, étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent: Editions du Renouveau pédagogique (1^{re} éd. sd).
- Kermarrec, G. (2004). Stratégies d'apprentissage et autorégulation. Revue de question dans le domaine des habiletés sportives. *Movement et Sport Sciences*, (3), 9-38. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-science-et-motricite1-2004-3-page-9.htm>>.
- Kortas, S. (2005). Un outil privilégié pour l'apprentissage actif. In *Le cégep, pour savoir agir* (p. 49-55). Actes du 25^e Colloque de l'AQPC, Collège de Rimouski. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale. Document téléaccessible à l'adresse <<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/3583>>.
- Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://ripes.revues.org/385>>.
- Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes: le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://ripes.revues.org/221?file=1>>.

- Lauzon, F. (2000a). Comment aider les élèves à intégrer et à transférer leurs apprentissages? Proposition d'un itinéraire en cinq actions-réflexions. *Pédagogie collégiale*, 14(2), 34. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.infiressources.ca/bd/recherche/pedagogie_collégiale/14_2/Lauzon_Francine.pdf>.
- Lauzon, F. (2000b). *Comment devient-on un professeur qui favorise l'intégration et le transfert des apprentissages?* Communication présentée au 19^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Trois-Rivières, 1999, Atelier 10A28. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/Atelier_10A28.pdf>.
- Lavoie, C. et Painchaud, J. (1993). La compétence: une définition. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 16-20. Document téléaccessible à l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/lavoie_painchaud_06_3.pdf>.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Educ Permanente*, 188(3), 97-112. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives_SSF/article_entretien_Guy_Le_Boterf_sur_professionnalisation.pdf>.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur: vers une nouvelle culture de l'évaluation? *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(1), 65-78. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.researchgate.net/profile/Marcel_Lebrun/publication/272503639_Lhybridation_dans_lenseignement_supérieur_vers_une_nouvelle_culture_de_lvaluation_/links/54e742190cf277664ff8a6bf.pdf>.
- Lebrun, M. et Viganò, R. (1995). De l'«Educational Technology» à la technologie pour l'éducation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 267-294. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/en/journals/cre/1995-v2-n2-cre0799/1018205ar.pdf>>.
- Leduc, D., Ménard, L. et Le Coguiec, É. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3). Document téléaccessible à l'adresse <<https://ripes.revues.org/855>>.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke) Document téléaccessible à l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/947>>.

- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial: un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport de recherche. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Document téléaccessible à l'adresse <<https://cdc.qc.ca/parea/787400-leroux-evaluation-competences-st-hyacinthe-PAREA-2010.pdf>>.
- Leroux, J. L. (2012). *Le potentiel de mise en œuvre des compétences communes dans les programmes d'études préuniversitaires au collégial*. Étude présentée à la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J. L. (dir.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*. Montréal: Chenelière Éducation, Collection Performa.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). Document téléaccessible à l'adresse <<https://ripes.revues.org/771>>.
- Lison et St-Laurent (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. In J. L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (Chap. 9). Montréal: Chenelière Éducation, Collection Performa.
- Martin, O. (2012). Induction-déduction. *Sociologie*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://sociologie.revues.org/1594>>.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf>.
- Merrien, P. (1993). Méthodologie qualitative: pour un choix éclairé. In *Actes du 5^e Colloque de l'Association pour la recherche au collégial*, Cégep de Sherbrooke. Association pour la recherche au collégial. Document téléaccessible à l'adresse <https://cdc.qc.ca/actes_arc/1993/merrien_actes_ARC_1993.pdf>.

- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/mukamurera_al_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/mukamurera_al_ch.pdf)>.
- Muriel, H., et Bournel Bosson, M. (2014). La professionnalisation dans l'enseignement universitaire: un processus dialogique? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2). Document téléaccessible à l'adresse <<https://ripes.revues.org/817>>.
- Otis, F. et Ouellet, L. (1996). Le profil de sortie, étape préliminaire à l'élaboration de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*. 10(1), 10. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Ouellet,%20Lise/Otis-Ouellet%20\(10,1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Ouellet,%20Lise/Otis-Ouellet%20(10,1).pdf)>.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante: douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133–151.
- PERFORMA (2015). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/pluginfile.php/629743/block_html/content/guide_bloc_Recherche_Innovation_et_analyse_critique20151120.pdf>.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences. *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ac-nice.fr/arts/soclecompetence/des%20savoirs-Perrenoud.pdf>>.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 9(3), 5-15. Document téléaccessible à l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/perrenoud_10_3.pdf>.
- Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 16-22. Document téléaccessible à l'adresse <http://communautes.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/perrenoud_11_4.pdf>.

- Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? In *AQPC Réussir au collégial*. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html>.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal: Chenelière, McGraw-Hill.
- Presseau, A. et Frenay, M. (2004). *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*. Québec: Presses Université Laval. Document téléaccessible à l'adresse <<http://scholar.google.ca/scholar?hl=fretq=le+transfert+des+aapprentissage+comprendre+pour+mieux+intervenir+Annie+Presseau+Marianne+Frenay+2004etbtnG=etlr=>>>.
- Presseau, A. et Martineau, S. (2010). Apprendre et enseigner: une question de stratégies. *Québec français*, 157, 65-67. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1503646/61518ac.pdf>>.
- Renaud, K., Guillemette, F. et Leblanc, C. (2015). *Le soutien au transfert des apprentissages*. Document téléaccessible à l'adresse <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/Gsc/Portail-ressources-enseignement-sup/documents/PDF/soutien_transfert_apprentissages.pdf>.
- Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. *Rabat, mars*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>>.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (Chap. 4, p. 101-137). Bruxelles: De Boeck Supérieur, Méthodes & Recherches. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info.ezproxy.usherbrooke.ca/management-des-ressources-humaines--9782804147112.htm>>.
- Samson, G. (2014). Le transfert des apprentissages, tout le monde en parle, mais... *Le Tableau: Échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 3(4), 1-2. Document téléaccessible à l'adresse <http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau-u-v3-n4-2014_0.pdf>.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 14-20. Document téléaccessible à l'adresse <https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/2004/Scallon_Gerard_201.pdf>.

- St-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15-21. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Saint-Pierre,%20Lise/Saint-Pierre,%20Lise%20\(05,2\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Saint-Pierre,%20Lise/Saint-Pierre,%20Lise%20(05,2).pdf)>.
- St-Pierre, L. (2008). Rôles et actes pédagogiques dans un contexte innovant: Comment les enseignantes et les enseignants se centrent-ils sur l'apprentissage? *Pédagogie collégiale*, 22(1). Document téléaccessible à l'adresse <https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/saint_pierre_lise_22_1.pdf>.
- St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant: de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The Canadian journal for the scholarship of teaching and learning*, 3(1), 6. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6>>.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9. Document téléaccessible à l'adresse <[http://cmap.ccdmd.qc.ca/rid=1MS7G0W1S-M5S3Z8-4YS/Tardif,%20Jacques%20\(11,3\).pdf](http://cmap.ccdmd.qc.ca/rid=1MS7G0W1S-M5S3Z8-4YS/Tardif,%20Jacques%20(11,3).pdf)>.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F. et Lachiver, G. (1992). Le développement des compétences: cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel. *Pédagogie collégiale*, 6(2), 14-19. Document téléaccessible à l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/desilets_06_2.pdf>.
- Tardif, J. et Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation: une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 29-45. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm>>.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7. Document téléaccessible à l'adresse <<http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Tardif1996.pdf>>.

- Tremblay, R. R. (2003). Quelques enjeux relatifs à l'enseignement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 17(2), 27-30. Document téléaccessible à l'adresse <http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Temblay_17_2.pdf>.
- Université de Sherbrooke (2016). *Comité d'éthique de la recherche (CER). Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/ethique-sante-et-securite/recherche-avec-les-etres-humains/>>.
- UNESCO, 2005. *Changer les méthodes d'enseignement: La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*. Paris: UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583f.pdf>>.
- Vasseur, F. (2015). *Des pistes pour accroître la persévérance et la réussite à l'enseignement supérieur*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). Document téléaccessible à l'adresse <<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/34463/capres-pistes-accroitre-reussite-perseverance-enseignement-superieur-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique.

ANNEXE A

PROFIL DE SORTIE DU PROGRAMME DESIGN DE MODE

RÉSULTATS ATTENDUS À LA FIN DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Au terme du programme de *Design de mode*, l'étudiant sera en mesure d'exercer la profession de designer au sein d'une entreprise manufacturière ou d'un atelier de créateur.

Il créera, développera et assurera la mise au point des collections de vêtements qui se démarquent des concurrents et qui sont adaptées aux besoins de clientèles cibles et de marchés visés. Il contribuera à faire évoluer l'image de la marque.

Bien que les activités du designer se répartissent dans les domaines de la création et de la gestion de produits, une place prépondérante est accordée à l'analyse des tendances, à la recherche des matières premières et de concepts novateurs.

Doté d'un esprit créatif, le designer planifiera et supervisera l'exécution des projets de collection dans un court laps de temps, et ce à une fréquence déterminée. Il maîtrisera les technologies de pointe et organisera son travail afin de résoudre les problèmes de manière rigoureuse et efficace.

Le designer travaillera en étroite collaboration avec différentes équipes et ressources professionnelles du milieu tout en sachant communiquer avec aisance dans les langues d'usage. Il fera preuve également d'un esprit critique et d'un sens poussé des responsabilités tout en valorisant des choix éthiques et éco-responsables.

INTENTIONS ÉDUCATIVES DU PROGRAMME

SAVOIR	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE
Axe Culture générale Faire les liens entre les phénomènes de mode et les tendances. Connaître les possibilités d'exploitation des matières textiles. Comprendre l'organisation des entreprises mode. Connaître les notions de base d'achats et ventes de matière et de produits mode.	Axe Culture générale Analyser le phénomène de mode et les courants majeurs des tendances à exploiter. Analyser et sélectionner les matières à être utilisées. Planifier et organiser l'utilisation des différentes ressources de l'industrie ou du milieu. Appliquer des notions d'achats et ventes pour négocier des ententes	Axe Culture générale Être à l'affût de phénomènes de mode. Démontrer sa capacité à faire une sélection pertinente des matières premières Développer le sens de l'observation afin de détecter les tendances à être exploitées. Démontrer un sens d'éthique lors des relations d'affaires et de travail. Démontrer la capacité de gérer et organiser son travail.

Axe Conception Connaître la nomenclature(aussi ajouter en culture générale) Connaître les notions et concepts de la mise en page présentation visuelle et de la qualité du montage. <i>Concevoir des concepts de collection pour des marchés visés(je crois qu'il faut déplacer dans savoir-faire)</i> Reconnaître et appliquer les tendances <i>Maîtriser la théorie de la couleur(déplacer aussi dans savoir faire?)</i> Réaliser des Plans de collections	Axe Conception (et la collection? je crois qu'il faut introduire aussi le concept) Produire (Monter) des tableaux thématiques Dessiner les proportions de la silhouette de mode Appliquer les techniques d'illustration Maîtriser les outils Illustrator et Photoshop Représenter des vêtements sous forme d'aplats et de géométral Représenter les différentes matières premières Concevoir des concepts de collection pour des marchés visés	Axe Conception Développer la créativité. Développer le sens de l'observation Cerner sa propre identité créative. Se positionner dans le milieu de la mode: créateur ou designer Développer l'esprit critique Développer le contenu argumentaire pour une présentation Démontrer ses capacités à travailler en équipe
---	--	--

	Maîtriser la théorie de la couleur(
--	-------------------------------------	--

Axe Technique Connaître les possibilités de construction de vêtement pour faire la mise au point des vêtements composant une collection. Connaître les possibilités d'exploitation des matières premières Comprendre Connaître? l'utilisation des outils informatique	Axe Technique Connaître les possibilités de construction de vêtement. Connaître les techniques de mise au point de silhouette et de vêtement. Connaître les possibilités d'exploitation des matières premières Comprendre l'utilisation des outils informatiques appropriés	Axe Technique Comprendre l'utilisation des outils informatiques appropriés Appliquer les techniques de finition propres aux matières choisies Faire les ajustements et la mise au point des vêtements
---	--	---

Savoir transversal Connaître le marché Comprendre la clientèle-cible Comprendre l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) Connaître le fonctionnement du travail d'équipe	Savoir transversal Analyser les besoins de la clientèle-cible Rédiger adéquatement des documents Utiliser adéquatement les TIC Communiquer efficacement autant à l'oral qu'à l'écrit et le non verbale	Savoir transversal Développer la capacité de répondre aux besoins de la clientèle cible Favoriser le travail en équipe Démontrer les bienfaits de la gestion efficace du temps Développer le leadership Favoriser les bonnes relations d'affaires Favoriser l'entrepreneurship Sensibiliser à l'importance d'un comportement éthique Avoir un esprit objectif Inciter les élèves à être à l'écoute des autres
• Professions liées à.....:		

ANNEXE B
GRILLE DE COURS DESIGN DE MODE

GRILLE DE COURS DESIGN DE MODE



Collège LaSalle
Montréal

Grille de cours
Contenu d'une grille

Design de mode (571A0-RF-FEM-A2014)

Programme 571.A0 - Design de mode
Unité org. LAS_FR_J - Collège LaSalle

Nb cours max : 46

Nb unités max : 91,66

Nb hrs moy. par session : 31

Cours	Titre du cours	Pond.	Catégorie	Unités	Objectifs	Préalables
Session 1						
		T - L - P				
601-FRA-00	Français- test de classement	4 - 0 - 3	01	2,33		
571-KNB-07	Composition de vêtements simples	3 - 4 - 2	04	3,00	00TG	
571-KNJ-03	Principes d'assemblage de vêtements simples	1 - 2 - 1	04	1,33	00TG	
571-KNN-05	Application procédés graphiques et présentation visuelle	2 - 3 - 1	04	2,00	00TD	
571-KPA-03	Etude et utilisation des matières premières	2 - 1 - 2	04	1,66	00TB	
571-KX6-AS	Gestion de la fonction de travail	1 - 2 - 1	04	1,33	00T9, 00TL, 00TN	
109-101-MQ	Activité physique et santé	1 - 1 - 1	01	1,00	4EP0	
			27 h.o./sem	12,88		
Session 2						
		T - L - P				
601-102-MQ	Littérature et Imaginaire	3 - 1 - 3	01	2,33	4EF1	1*
571-KNC-07	Composition de vêtements variés	3 - 4 - 2	04	3,00	00TG	2*
571-KNK-03	Principes d'assemblage de vêtements variés	1 - 2 - 1	04	1,33	00TG	3*
571-KNP-05	Concepts de mode et présentation visuelle	2 - 3 - 1	04	2,00	00TD	4*
571-KNA-03	Phénomène de mode	3 - 0 - 3	04	2,00	00TA	
571-KP1-AS	Recherche de style par le moulage	1 - 2 - 1	04	1,33	00TH	
109-102-MQ	Activité physique et efficacité	0 - 2 - 1	01	1,00	4EP1	5*
			27 h.o./sem	18,00		
Session 3						
		T - L - P				
340-101-MQ	Philosophie et rationalité	3 - 1 - 3	01	2,33	4PH0	6*
601-103-MQ	Littérature québécoise	3 - 1 - 4	01	2,66	4EP2	7*
571-KC3-AS	Faisabilité de vêtements	2 - 2 - 1	04	1,66	00TJ	
571-KNR-05	Recherche de concepts de mode distincts	2 - 3 - 1	04	2,00	00TC, 00TD	8*
571-KND-07	Composition de vêtements élaborés	3 - 4 - 2	04	3,00	00TG	9*
571-KNE-03	Mode et société	2 - 1 - 2	04	1,66	00TA	10*
571-KNG-03	Evaluation de style par le moulage	1 - 2 - 1	04	1,33	00TH	11*
571-KX1-AS	Développement de produits mode	2 - 1 - 1	04	1,33	00TE, 00TK	
604-ANG-C0	604AnglaisFormGénCommune	3 - 0 - 3	01	2,00		
			36 h.o./sem	18,00		
Session 4						
		T - L - P				
571KPE en spe 4 sauf pour étudiants ayant commencé à l'automne 2011, cours fait en spe 2 (à l'hiver 2012)						
571-KC4-AS	Production de vêtements	1 - 2 - 1	04	1,33	00TF, 00TR	
571-KPB-07	Mise au point et prototypes	3 - 4 - 2	04	3,00	00TS	12*
571-KD1-AS	Elaboration de dossiers techniques	2 - 2 - 2	04	2,00	00TM	
571-KD4-AS	Définition des caractéristiques d'une collection	2 - 3 - 2	04	2,33	00TF, 00TK	
571-KX5-AS	Analyse et présentation de tendances	2 - 1 - 2	04	1,66	00TA, 00TE	
571-KPE-03	Recherche de matières premières pour la réalisation de vêtements	2 - 1 - 2	04	1,66	00TB	13*
340-102-MQ	L'être humain	3 - 0 - 3	01	2,00	4PH1	14*
601-KL4-AS	Communication et littérature	2 - 2 - 2	02	2,00	4EFP	15*
604-ANG-PR	604AnglaisFormGénPropre	3 - 0 - 3	02	2,00		
			36 h.o./sem	18,00		
Session 5						
		T - L - P				
COMM02 en spe 5 sauf pour étudiants ayant commencé à l'automne 2011,(a été fait en spe 2, hiver 2012)						
571-KPC-08	Elaboration de collection et prototypes	3 - 5 - 2	04	3,33	00TS, 00TW	16*
571-KPG-05	Evaluation de vêtements	2 - 3 - 1	04	2,00	00TJ, 00TU	17*

ANNEXE C
RÉSUMÉ DU PLAN DE COURS CIBLÉ

571-KD4
DÉFINITION DES CARACTÉRISTIQUES D'UNE COLLECTION

PLAN DE COURS⁶

Identification du cours

Nom du programme – Codes:	DESIGN DE MODE – 571.A0 ET NTC.0Q OPTION FÉMININ
Titre du cours:	DÉFINITION DES CARACTÉRISTIQUES D’UNE COLLECTION
Numéro du cours:	571-KD4-AS
Nombre d’heures total du cours:	75 heures
Pondération:	2-3-2
Énoncés des compétences visées – Codes:	Définir les caractéristiques de la collection. (K) Effectuer la recherche des matières premières nécessaire à la réalisation de la collection. (F)

Contribution du cours au programme

Situation du cours

Définir les caractéristiques de la collection (571-KD4-AS) est un cours de la quatrième session régulière ou de la troisième session intensive du programme *Design de Mode* (571.A0 et NTC.0Q), option féminin. La durée du cours est de 75 heures réparties en 45 heures de théories et 30 heures de travaux pratiques sur ordinateur. S’ajoutent environ 30 heures de travail personnel (devoirs). Il n’a pas de préalable. Cependant, ce cours est préalable à *Production du plan de collection* (571-KPK-06) et *Élaboration du portfolio* (571-KPL-04) dans lesquels les connaissances et habiletés seront réinvesties. *Définir les caractéristiques de la collection* (571-KD4-AS) finalise le développement des deux compétences, 00TF et 00TK. Le développement de la compétence 00TK est partagé avec *Développement de produits mode* (571-KX1-AS). Ce

⁶ Note: Vu le caractère confidentiel et des droits de reproduction reliés à ces documents officiels, une partie de l’information est présentée. Le plan de cours a été mis à la disposition de la directrice de l’essai pour en authentifier les références.

cours (571-KD4-AS) partage aussi le développement de la compétence 00TF avec le cours *Production de vêtements* (571-KC4-AS).

Portée du cours

Dans ce cours, l'élève apprend à faire des recherches sur les idées à développer et à analyser des données sur les tendances de la mode et des marchés visés. Tout en analysant l'information disponible, l'élève apprend à délimiter les besoins en matières premières et à planifier le travail pour l'élaboration et la conception de styles. Ensuite, il apprend à traduire ces idées en produisant des esquisses de modèles de vêtements et à coordonner des groupes de collection, tout en y intégrant les logiciels de pointes tels qu'*Adobe Illustrator* et *Photoshop*.

Au terme de ce cours, l'élève sera en mesure de définir les caractéristiques d'une collection par des présentations visuelles originales et professionnelles, ainsi que d'exprimer ses concepts par des présentations orales éloquentes.

Complexité du cours (standard des compétences)

Les conditions de réalisation des compétences cibles de ce cours sont les suivantes. Ces conditions sont près de la situation d'exercice des compétences dans le milieu du travail ou de vie

Contexte de réalisation propre à la compétence *Définir les caractéristiques de la collection* - K:

À partir des données sur le marché visé et des planches de tendances correspondantes.

À partir de groupes de matières premières coordonnées.

À partir de données sur le nombre de groupes de la collection et sur le nombre de vêtements par groupe.

À l'aide du matériel de dessin.

À l'aide du matériel informatique approprié.

En présence des responsables de l'entreprise.

Contexte de réalisation propre à la compétence *Effectuer la recherche des matières premières nécessaires à la réalisation de la collection* - F

À partir de données sur les tendances du marché visé.

À l'aide des cahiers de tendances.

À l'aide de documentations spécialisées pour la recherche des matières premières.

En présence de personnes en cause.

Éléments des compétences et les critères de performance

Éléments de compétences:

Définir les caractéristiques de la collection

- K1: Rechercher les idées à développer
- K2: Planifier le travail
- K3: Produire les esquisses des modèles de chacun des groupes
- K4: Coordonner les groupes de la collection
- K5: Terminer les esquisses des modèles de la collection
- K6: Valider la collection

Effectuer la recherche des matières premières nécessaires à la réalisation de la collection

- F1: Analyser l'information disponible
- F2: Délimiter les besoins en matières premières
- F6: Coordonner les groupes en fonction des matières premières et des couleurs
- F7: Présenter les résultats de la recherche

ANNEXE D

**LE DÉROULEMENT ET L'ÉCHÉANCIER DES ACTIVITÉS POUR LA
RÉALISATION DE L'ESSAI**

Les tableaux suivants regroupent le déroulement et l'échéancier des activités pour la présente recherche selon les trois phases et les deux objectifs spécifiques de la recherche qui y sont associés: phase de préparation, phase d'actualisation, et phase d'interprétation.

Phase de planification et de préparation

Cheminement MEC 800: Cycle de la recherche et de l'innovation Session: Automne 2015
<ul style="list-style-type: none"> • Préciser une problématique de recherche, d'innovation ou d'analyse critique liée à l'enseignement collégial; • Dégager l'objectif général d'un essai.
Cheminement MEC 801: Stratégies de recherche et d'innovation Session: Hiver 2016
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer différentes méthodes de recherche, d'innovation ou d'analyse critique; • Poursuivre la recension d'écrits; • Rédiger la version préliminaire du projet de recherche: <ul style="list-style-type: none"> - Justifier la pertinence et la cohérence du choix des stratégies de recherche; - Analyser et effectuer des choix méthodologiques pertinents pour son essai; - Explorer et utiliser diverses techniques de collecte et d'analyse de données; • Finaliser les démarches de recrutement d'une direction d'essai.
Cheminement MEC 802: Projet de recherche ou d'innovation Session: Été 2016
<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer un projet de recherche pour résoudre un problème lié à sa pratique professionnelle d'enseignement au collégial: <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter la problématique; - Développer le cadre de référence; - Esquisser la méthodologie: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Colliger et analyser le matériel pédagogique du cours ciblé; ✓ Approfondir les éléments relatifs aux objectifs spécifiques; - Identifier les participantes et participants du corps professoral; • Demander au secteur PERFORMA pour une recommandation éthique des essais: <ul style="list-style-type: none"> - Formulaire d'évaluation éthique des essais; - Formulaire: Recommandation de conformité éthique des essais.

Cheminement MEC 803: Séminaire de recherche ou d'innovation	
Session: Automne 2016	
	<ul style="list-style-type: none"> • Réviser son projet de recherche; • Argumenter ses choix théoriques et méthodologiques.

Phase d'actualisation

Cheminement MEC 804: Recherche, innovation, critique	
Session: Hiver, printemps et été 2017	
Janvier	<ul style="list-style-type: none"> • Révision des premiers chapitres de l'essai: <ul style="list-style-type: none"> - Enrichir les premiers chapitres; - Réinvestissement des commentaires reçus antérieurement.
Février	<ul style="list-style-type: none"> • Colliger, préparer le matériel de recherche; • Faire la rentrée sur le terrain comme chercheur: <ul style="list-style-type: none"> - Recruter les participantes et participants du corps professoral.
Mars-mai	<ul style="list-style-type: none"> • Concevoir un tableau synthèse du cadre de référence; • Sollicitation des participantes et participants pour l'entrevue; • Réaliser et corriger les instruments/outils de collecte de données: <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire d'entrevue semi-dirigée; - Analyse des documents du cours.
Juin	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmation de conformité éthique de l'essai • Préparation à la conduite des entrevues semi-dirigées: <ul style="list-style-type: none"> - Faire remplir le formulaire de consentement auprès des participants • Procéder à la conduite des entrevues semi-dirigées: <ul style="list-style-type: none"> - Effectuer la collecte des données. - Transcrire les données du questionnaire suite aux entrevues
Juillet	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte des données: <ul style="list-style-type: none"> - Traiter l'information et les données. • Rédiger les notes de terrain et le journal de bord: <ul style="list-style-type: none"> - Consigner les traces; - Choisir les extraits les plus pertinents à la recherche; • Planifier la rédaction du chapitre 4 de l'essai: Présentation de l'analyse et interprétation des résultats.

Phase d'interprétation

Session: Été 2017	
Juillet	<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction officielle du chapitre 4 de l'essai;

	<ul style="list-style-type: none"> • Faire état de la démarche de traitement de l'information et des données; • Procéder à l'analyse et l'interprétation des résultats: <ul style="list-style-type: none"> - Analyser et valider les données.
Session: Automne 2017	
Juillet- décembre	<ul style="list-style-type: none"> • Finaliser la rédaction du chapitre 4 de l'essai: <ul style="list-style-type: none"> - Rédiger la portée et l'interprétation des résultats de l'essai; - Faire les liens avec les écrits recensés et le cadre de référence; - Analyser les notes réflexives et les descriptions détaillées contenues dans les notes de terrain et le journal de bord; • Rédiger la conclusion de l'essai: <ul style="list-style-type: none"> - Retombées de la recherche; - Perspectives futures; • Dépôt initial de l'essai.
Session: Hiver 2018	
Janvier- mars	<ul style="list-style-type: none"> • Révision de l'ensemble de l'essai; • Dépôt final de l'essai.

ANNEXE E
RECOMMANDATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



INFORMATIONS GÉNÉRALES**Étudiante ou étudiant à la maîtrise**

Nom: Léonard Duguay

Cégep d'affiliation: Collège LaSalle

Numéro de téléphone:

Courriel:

Adresse postale:

Collecte de données

Date prévue du début de la collecte de données: Printemps 2017

Durée de la collecte de données: Printemps – été 2017 (juin)

Le projet est-il réalisé dans le cadre de votre programme de Maîtrise en enseignement au collégial?

Oui

Avez-vous un comité d'éthique en recherche dans votre collège?

Non

Est-ce qu'il y a une politique en éthique de la recherche dans votre collège?

Non

√ **JE DEMANDE UNE RECOMMANDATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE
MON PROJET D'ESSAI À PERFORMA**

Par la présente, je demande à l'Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA d'attester de la conformité éthique de mon projet d'essai dont la collecte de données aura lieu auprès des êtres humains.

Je comprends qu'il est de ma responsabilité de m'informer de la situation et de vérifier les politiques et procédures institutionnelles concernant l'éthique en recherche dans mon collège et dans chaque établissement où la collecte de données est prévue.

Signature de l'étudiante ou de l'étudiant:

Date: 29 mai 2017

☐ **JE NE DEMANDE PAS UNE RECOMMANDATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE MON PROJET À PERFORMA**

Je comprends qu'il est de ma responsabilité de m'informer de la situation et de vérifier les politiques et procédures institutionnelles concernant l'éthique en recherche dans mon collège et dans chaque établissement où la collecte de données est prévue.

Signature de l'étudiante ou de l'étudiant: _____

Date

ANNEXE F
FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS



Faculté d'éducation

Formulaire d'évaluation éthique des essais

1. RESPONSABLE(S) DU PROJET

Chercheuse ou chercheur: Léonard Duguay

Numéro de téléphone:

Courriel:

Directrice ou directeur du projet: **Mme Julie Lyne Leroux**

2. PRÉSENTATION DU PROJET

Titre du projet: Les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme de Design de mode au collégial

Financement du projet:

Aucun ☒ Source:

S'agit-il d'un projet interétablissement?

Oui ☐ Non ☒

Si oui, veuillez indiquer: universités, collèges, autres... impliqués:

Date de début de la collecte de données: Juin 2017

Résumer le projet

L'intention du présent projet de recherche consiste à documenter les pratiques d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages suite aux faiblesses observées chez les étudiantes et étudiants dans le contexte de situations d'apprentissage

complexes. Plus précisément, cette analyse vise les activités d'apprentissage du cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4), du programme Design de Mode pour l'École internationale de mode, arts et design du Collège LaSalle du campus de Montréal. Ce cours constitue une étape charnière dans la formation des étudiantes et étudiants en ce qui concerne le développement de collection de vêtements, fonction essentielle pour la profession de designer. Afin de recueillir des informations pertinentes, des enseignantes et des enseignants qui ont donné ou donnent ce cours spécifiquement au campus de Montréal seront invités à participer à cette recherche,

Décrire la méthodologie utilisée

Le choix méthodologique pour cet essai sera basé sur l'enquête descriptive qualitative. L'approche méthodologique comprend une entrevue semi-dirigée qui sera l'instrument utilisé pour conduire et entretenir le déroulement de l'entrevue auprès d'enseignantes et d'enseignants afin «de faire le point dans l'exercice de leur profession [et] refléter l'action pédagogique telle qu'exercée par l'enseignant dans son milieu professionnel» (Archambault, 1999, p. 3).

Dans le cadre du présent essai, le questionnaire d'entrevue semi-dirigée est composé de trois parties. Inspirée des travaux de Leroux (2009), ce guide d'entrevue sera formé de questions ayant comme objectif d'explorer la problématique de transfert des apprentissages par l'identification et l'analyse de stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre du programme de formation Design de mode, soit le cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4).

Dans un premier temps, les éléments liés au contexte du cours choisi pour l'entrevue seront identifiés. Dans un deuxième temps, nous analyserons les stratégies d'enseignement qui sont déployées par l'enseignante ou l'enseignant afin de favoriser le transfert des apprentissages chez les étudiantes et les étudiants pour ce cours. Pour terminer, nous porterons un regard critique sur la documentation qui est proposée pour conduire ce cours. Le temps requis pour cette activité est estimé à environ 90 minutes.

Dans le cadre de la présente recherche, nous définissons les stratégies d'enseignement comme des méthodes que les enseignantes et enseignants doivent savoir déployer pour favoriser l'apprentissage chez les étudiantes et les étudiants. «L'enseignant est d'abord et avant tout un spécialiste des interventions visant à favoriser l'apprentissage» (Archambault et Aubé, 2000, p. 8). Le transfert des apprentissages s'articulerait autour «[d'] une réutilisation adéquate, dans un nouveau

contexte, de connaissances qui ont été acquises antérieurement» (Legendre, 2005; Tardif, 1999, dans Joanis, 2016, p. 9).

Le travail d'analyse des documents pédagogiques ou d'archives servira de référence pour la construction des instruments de collectes de données ainsi que les thèmes pour le questionnaire et les entrevues auprès des membres du corps professoral. La documentation telle que les plans de cours, les devis ministériels, le profil de sortie ainsi que le matériel didactique pertinent tel que les trousse de projets contenant les consignes et les grilles d'évaluation serviront de ressources pour produire une «codification thématique» (Fortin, 2010, p. 463) et faciliter l'analyse des contenus pour le chercheur.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Quels sont les risques encourus par les personnes/établissements participants?

Pour les participantes et participants, le seul inconvénient relié à cette recherche sera le temps accordé aux entrevues. D'aucune façon, les résultats ne serviraient à l'évaluation des enseignants.

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront en retirer?

Il relève principalement du partage, de la valorisation et de l'analyse de la pratique professionnelle avec un regard positif sur la profession d'enseignement.

Quelles sont les étapes de la collecte de données?

La collecte de données comprendra principalement la tenue d'une entrevue semi-dirigée permettra aux enseignantes et enseignants qui acceptent de participer sur une base volontaire. La transcription des enregistrements des informations sera effectuée par la suite afin de procéder à l'analyse des informations recueillies.

Juin-juillet	<ul style="list-style-type: none"> • Traiter l'information et les données; • Rédiger les notes de terrain et le journal de bord: Consigner les traces; Choisir les extraits les plus pertinents à la recherche; • Procéder à l'analyse et l'interprétation des résultats: Analyser et valider les données.
Juillet-août	Rédiger la portée et l'interprétation des résultats de l'essai;

	<p>Faire les liens avec les écrits recensés et le cadre de référence;</p> <p>Analyser les notes réflexives et les descriptions détaillées contenues dans les notes de terrain et le journal de bord;</p>
--	--

Quel est l'échéancier de la collecte de données dans le projet? *Juin 2017*

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnée par la participation au projet?

Oui ☐ Non ☒

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation:

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal?

Risque minimal: quand la probabilité d'occurrence et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.

Oui ☐ Non ☒

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation:

Consentement libre et éclairé

Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**?

Oui

Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé?

Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet et de la nature de ce projet?

Oui ☒ Non ☐

Sinon, faire appel au comité pour valider la possibilité de mener un projet non consensuel.

Quelles seront les **mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes?**

Lors de l'élaboration du cadre de cette recherche et de la conduite d'enquêtes pour la production de l'essai, il sera important de respecter les principes éthiques selon les lignes directrices de la Politique touchant à l'intégrité scientifique, à l'autonomie de la personne, à l'intégrité de la personne et au respect de la dignité et de la vie privée selon le CER de l'Université de Sherbrooke (2016), Politique 2500-028, Directive 2600-057.

Pour être conforme aux exigences et aux aspects éthiques d'une recherche, un formulaire de consentement libre et éclairé préalablement rédigé sera remis aux participantes et participants sélectionnés afin d'obtenir leur autorisation écrite permettant l'utilisation des données recueillies dans la recherche, tout en respectant leur confidentialité et leur anonymat. Ce document contiendra des informations sur les buts de la recherche, incluant également la mention de pouvoir revenir sur sa décision et de se retirer à tout moment de la recherche sans préjudice. Le nom du chercheur ainsi que les détails sur la direction d'essai y sont indiqués pour d'éventuelles questions. Une lettre d'informations sera fournie aux participantes et participants afin de bien les informer de la démarche, d'assurer une bonne compréhension des méthodes et des types d'informations recherchées, et finalement d'éviter tout conflit d'intérêts.

Est-ce que le projet implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes**?

Oui ☐ Non ☒

Si oui, préciser les précautions prises à cet égard: Le consentement parental est exigé par la loi pour la participation de mineurs.

Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer **le caractère confidentiel et anonyme des données**?

L'essai n'exposera que les résultats généraux de l'étude garantissant ainsi la confidentialité des données recueillies, assurant l'anonymat des participantes et participants.

Où seront conservées les données? Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?

Les renseignements et les données recueillis seront gardés confidentiels par le chercheur et tous les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe.

Qui aura accès aux données?

Seuls le chercheur et la directrice d'essai auront accès aux informations fournies, et d'aucune façon, les résultats ne serviront à l'évaluation des enseignantes et enseignants.

Quand seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.)?

Lorsque la recherche sera complétée et que la Direction d'essai en donnera l'autorisation, dès leur fin utile, les données brutes seront détruites, au maximum dans cinq ans soit en 2022.

Comment seront **diffusés** les résultats?

Selon les instructions de la Direction d'essai.

ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT OU DE L'ÉTUDIANTE ET DE LA
DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de
bonne foi.

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante: Léonard Duguay

Signature:

Date: 29 mai 2017

Nom de la directrice d'essai: Julie Lyne Leroux

Signature:

Date: 2016-09-12

ANNEXE G
LETTRE D'INFORMATION
ET
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



LETTRE D'INFORMATION À L'ATTENTION DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

Titre **du projet de recherche**: Les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme de Design de mode au collégial

Chercheur: Léonard Duguay

Programme d'études: Maîtrise en enseignement au collégial (MEC)
Université de Sherbrooke
Secteur Performa (Perfectionnement et formation des maîtres)

Directrice d'essai: Madame Julie Lyne Leroux, Ph. D.

Madame, Monsieur,

Je m'adresse à vous dans le cadre d'un projet de recherche pour ma Maîtrise en enseignement collégial à l'Université de Sherbrooke sous la supervision de la directrice d'essai mentionnée. L'intention du présent projet de recherche consiste à documenter des pratiques d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre d'un cours.

Plus précisément, cette analyse vise les activités d'apprentissage du cours *Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4)*, du programme Design de Mode pour l'École internationale de mode, arts et design du Collège LaSalle du campus de Montréal. Ce cours constitue une étape charnière dans la formation des étudiantes et étudiants en ce qui concerne le développement de collection de vêtements, fonction essentielle pour la profession de designer. Afin de colliger des informations pertinentes, les enseignantes et les enseignants invités, sur une base volontaire, à participer à cette recherche ont donné ou donnent ce cours spécifiquement au campus de Montréal.

Par la présente, je sollicite votre participation à cette recherche, en vous demandant de collaborer à une entrevue semi-dirigée. Le questionnaire d'entrevue semi-dirigée se compose de trois parties. Dans un premier temps, les éléments liés au contexte du cours choisi pour l'entrevue seront identifiés. Dans un deuxième temps, nous analyserons les stratégies d'enseignement qui sont déployées par l'enseignante ou l'enseignant afin de favoriser le transfert des apprentissages chez les étudiantes et les étudiants pour ce cours. Pour terminer, nous porterons un regard critique sur la documentation qui est proposée pour conduire ce cours. L'entrevue semi-dirigée se déroulera en face à face dans un local réservé au Collège La Salle au campus de Montréal. Ce local en retrait

permettra d'assurer la confidentialité. Le temps requis pour cette activité d'entrevue semi-dirigée est estimé à environ 90 minutes.

La participation à cette activité de recherche est volontaire. Pour les participantes et participants, le seul inconvénient relié sera le temps accordé à l'entrevue semi-dirigée. Comme bénéfice, il relève principalement du partage, de la valorisation et de l'analyse de la pratique professionnelle avec un regard positif sur la profession d'enseignement.

Les renseignements et les données recueillis seront gardés confidentiels par le chercheur et tous les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe. Toutefois, lorsque la recherche sera complétée et que la Direction d'essai en donnera l'autorisation, dès leur fin utile, ces données seront détruites, au plus tard dans cinq ans soit en 2022. Seuls ce dernier et la directrice d'essai auront accès aux informations fournies, et d'aucune façon, les résultats ne serviront à l'évaluation des enseignantes et enseignants. L'essai n'exposera que les résultats généraux de l'étude garantissant ainsi la confidentialité des données recueillies, assurant l'anonymat des participantes et participants.

Il est assuré que cette participation respecte les principes éthiques selon les lignes directrices de la Politique touchant à l'intégrité scientifique, à l'autonomie de la personne, à l'intégrité de la personne et au respect de la dignité et de la vie privée selon le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université de Sherbrooke (2016), Politique 2500-028, Directive 2600-057. Pour toute participante ou tout participant, il sera possible de revenir sur sa décision et de se retirer à tout moment de la recherche sans préjudice.

Je vous remercie à l'avance, Madame, Monsieur, de votre précieuse collaboration.

Salutations,
Léonard Duguay
Collège LaSalle



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Participation à une étude de recherche, d'innovation ou d'analyse critique dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial

Dans le cadre de mes études de *Maîtrise en enseignement au collégial* de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

TITRE DU PROJET: Les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme de Design de mode au collégial.

CHERCHEUR: Léonard Duguay

Tél.:

Courriel:

INTRODUCTION:

Le présent formulaire présente les considérations éthiques de ce projet de recherche. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. À titre de chercheur principal, je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions.

DESCRIPTION DU PROJET:

Contexte du projet:

Le présent projet analyse les activités d'apprentissage du cours Définition des caractéristiques d'une collection (571-KD4), du programme Design de Mode pour l'École internationale de mode, arts et design du Collège LaSalle du campus de Montréal.

Question générale:

Quelles sont les stratégies d'enseignement d'enseignantes et d'enseignants qui favorisent le transfert des apprentissages des étudiantes et des étudiants dans le cadre d'un cours du programme Design de Mode du Collège LaSalle?

Objectifs spécifiques:

En référence aux deux objectifs spécifiques poursuivis pour ce projet de recherche, il s'agirait d'identifier, d'analyser des stratégies d'enseignement qui favorisent le transfert des apprentissages des étudiantes et des étudiants dans le cadre du cours du programme Design de Mode du Collège LaSalle, *Définition des caractéristiques d'une collection* (571-KD4).

Méthodologie utilisée:

L'approche méthodologique consiste à la participation à une entrevue semi-dirigée où la participante ou le participant est invitée à répondre aux questions du chercheur concernant ses méthodes d'enseignements favorisant le transfert des apprentissages auprès de ses étudiantes et étudiants.

L'entrevue semi-dirigée se déroulera en face à face dans un local réservé au Collège La Salle au campus de Montréal. Ce local en retrait permettra d'assurer la confidentialité. Le temps requis pour cette activité d'entrevue semi-dirigée est estimé à environ 90 minutes. Les entrevues semi-dirigées seront conduites dès le début du mois de juin 2017.

NATURE DE LA PARTICIPATION

Cette activité de recherche est volontaire, et consiste à la participation à une entrevue semi-dirigée où la participante ou le participant est invité à répondre aux questions du chercheur concernant ses méthodes d'enseignements favorisant le transfert des apprentissages auprès de ses étudiantes et étudiants.

L'entrevue semi-dirigée se déroulera en face à face dans un local réservé au Collège La Salle au campus de Montréal. Ce local en retrait permettra d'assurer la confidentialité. Le temps requis pour cette activité d'entrevue semi-dirigée est estimé à environ 90 minutes.

AVANTAGE À PARTICIPER

Comme bénéfice, il relève principalement du partage, de la valorisation et de l'analyse de la pratique professionnelle avec un regard positif sur la profession d'enseignement. Ce projet de recherche aura des retombées positives pour le bien-être de la société dans son ensemble grâce à l'acquisition des connaissances.

BÉNÉFICES, RISQUES ET INCONVÉNIENTS

Pour les participantes et participants, le seul inconvénient relié sera le temps accordé aux entrevues. L'essai n'exposera que les résultats généraux de l'étude garantissant ainsi la confidentialité des données recueillies, assurant l'anonymat des participantes et participants.

VIE PRIVÉE ET CONFIDENTIALITÉ

Les résultats de cette recherche seront diffusés selon les instructions de la Direction d'essai, dans des publications scientifiques comme *Pédagogie Collégiale*, dans les journées pédagogiques, et des prestations qui auront un mandat et un caractère bénéfique pour la communauté et le milieu professionnel de l'enseignement comme les colloques de l'association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)

Les renseignements et les données recueillis seront gardés confidentiels par le chercheur et tous les fichiers électroniques seront protégés par un mot de passe. Toutefois, lorsque la recherche sera complétée et que la Direction d'essai en donnera l'autorisation, dès leur fin utile, ces données seront détruites, au plus tard dans cinq ans soit en 2022. Seuls ce dernier et la directrice d'essai auront accès aux informations fournies, et d'aucune façon, les résultats ne serviront à l'évaluation des enseignantes et enseignants.

COMPENSATION ET DÉPENSES

Aucune compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE ET RETRAIT DE L'ÉTUDE

Si vous avez des questions concernant ce projet, vous pouvez joindre le chercheur. Si vous aviez des questions concernant le programme, vous pouvez joindre la DIRECTION D'ÉSSAI ou la RESPONSABLE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE à ce courriel:

CONSENTEMENT DE LA PARTICIPATION OU DU PARTICIPANT

Par la présente, je reconnais:

avoir lu et compris le contenu du présent formulaire.

avoir eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction.

que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice.

qu'on m'a accordé le temps voulu pour prendre ma décision et qu'on m'a offert une copie du présent formulaire.

Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant: _____

Signature: _____

Date: _____

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE OU DU CHERCHEUR

Je certifie

avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement

lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom du chercheur: Léonard Duguay

Signature: _____

Date: _____

ENGAGEMENT DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par _____

Nom de la directrice d'essai: Mme Julie Lyne Leroux

Signature: _____

Date: _____

ANNEXE H
GUIDE ET QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Titre de la recherche: Les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages dans le cadre d'un programme de Design de mode au collégial

Protocole d'entrevue:

L'entrevue sera formée de questions ayant comme objectif d'identifier et d'analyser **les stratégies d'enseignement** favorisant **le transfert des apprentissages** dans le cadre du programme de formation Design de mode, soit le cours *Définir les caractéristiques de la collection* (571-KD4-AS).

Le questionnaire qui suit comporte trois parties. Dans un premier temps, les éléments liés au contexte du cours choisi pour l'entrevue seront identifiés. Dans un deuxième temps, nous analyserons les **stratégies d'enseignement** qui sont déployées par l'enseignante ou l'enseignant afin de favoriser le **transfert des apprentissages** chez les étudiantes et les étudiants pour ce cours. Pour terminer, nous porterons un regard critique sur la documentation qui est proposée pour conduire ce cours. Le temps requis pour cette entrevue semi-dirigée est estimé à 90 minutes.

La participation à cette activité de recherche est volontaire. Pour les participantes et participants, le seul inconvénient relié sera le temps accordé à l'entrevue semi-dirigée. Comme bénéfice, il relève principalement du partage, de la valorisation et de l'analyse de la pratique professionnelle avec un regard positif sur la profession d'enseignement.

Les renseignements recueillis seront gardés confidentiels avec le responsable du projet et seuls ce dernier et la directrice d'essai auront accès aux informations fournies,

et d'aucune façon, les résultats ne serviront à l'évaluation des enseignantes et enseignants.

Dans le cadre de la présente recherche, nous définissons les stratégies d'enseignement comme des méthodes que les enseignantes et enseignants doivent savoir déployer pour favoriser l'apprentissage chez les étudiantes et étudiants. «L'enseignant est d'abord et avant tout un spécialiste des interventions visant à favoriser l'apprentissage» (Archambault et Aubé, 2000, p. 8). Le transfert des apprentissages s'articulerait autour «[d'] une réutilisation adéquate, dans un nouveau contexte, de connaissances qui ont été acquises antérieurement» (Legendre, 2005; Tardif, 1999, dans Joanis, 2016, p. 9).

Accueil et remerciement de participer à l'entrevue.

Je vous remercie de collaborer à cette entrevue semi-dirigée qui permettra de partager vos pratiques d'enseignement au sujet du transfert des apprentissages des étudiantes et des étudiants respectivement au cours *Définir les caractéristiques de la collection*.

Partie 1: Contexte du cours

1. Selon vous, quelle est l'importance du cours Définir les caractéristiques de la collection dans l'ensemble du programme de formation Design de mode?
 - 1.1 Qu'est-ce qui est visée par ce cours?
 - 1.2 Quelle est la cible de ce cours?
 - 1.3 Qu'est-ce que l'étudiante ou l'étudiant doit être capable de faire à la fin de ce cours?
 - 1.4 Est-ce que le contexte de réalisation des activités de ce cours est en lien avec le devis ministériel?

2. Quelle est la contribution de ce cours dans le développement des compétences du programme de formation Design de mode?

- 2.1 Quelles sont les compétences visées ou développées par ce cours?
 - 2.2 À quel moment précisez-vous aux étudiantes et étudiants les compétences visées pour ce cours?
 - 2.3 Est-ce que vous accordez une priorité à certaines compétences? Pourquoi?
3. Selon vous, quelles sont les connaissances essentielles et les compétences que les étudiantes et les étudiants doivent avoir acquises ou développées avant de débiter le cours?
4. Quelles sont les nouvelles connaissances et compétences à acquérir dans le cadre du cours?

Partie 2: Stratégies d'enseignement

5. Dans le cadre du cours, pourriez-vous élaborer sur les stratégies d'enseignement (méthodes) que vous utilisez avec vos étudiantes et étudiants?
- 5.1 Est-ce que ces stratégies d'enseignement déployées sont les mêmes tout au long du cours?
 - 5.2 Qu'est-ce qui vous amène à retenir ces stratégies d'enseignement
6. Puisque ce cours est dispensé par plusieurs enseignants du même programme, comment adaptez-vous ou personnalisez-vous ce cours à vos manières d'enseigner?
- 6.1 De quelle manière adaptez-vous les stratégies d'enseignement à votre manière d'enseigner?
7. De manière concrète, comment organisez-vous la séquence et les différentes activités du cours (activités, contenus, matériel pédagogique, etc.)?
- 7.1 Quels sont les ressources ou les outils que vous utilisez?

8. Selon vous, quelles sont les stratégies d'enseignement qui favorisent les apprentissages des étudiantes et étudiants dans le cadre du cours?
 - 8.1 Est-ce qu'il y a des stratégies qui favorisent davantage les apprentissages des étudiantes et étudiants?
 - 8.2 Quelles sont les stratégies qui sont les plus significantes pour les étudiantes et les étudiants?
9. Parmi les stratégies d'enseignement qui permettent aux étudiantes et étudiants de réutiliser les connaissances et les compétences acquises dans les autres cours du programme, lesquelles sont celles les plus adaptées au cours?
 - 9.1 Parmi les activités ou les tâches que les étudiantes et les étudiants doivent réaliser, lesquelles sont favorables à la réutilisation des connaissances et des compétences acquises?
10. Dans le cadre du déroulement du cours, quelles sont les activités d'évaluation formative?
 - 10.1 Quelles sont les retombées de ces évaluations formatives sur les apprentissages des étudiantes et étudiants?
11. Dans le cadre du cours comment percevez-vous votre rôle afin de soutenir le transfert des apprentissages des étudiantes et étudiants?
12. Comme enseignante ou enseignant de ce cours, quelles sont les ressources qui vous sont offertes?
 - 12.1 Quels sont les encadrements pédagogiques requis pour assister les étudiantes et étudiants dans leurs transferts des apprentissages?
Est-ce qu'il y a plusieurs transferts?
13. Dans le cadre du cours, quel est le rôle de l'étudiant afin d'utiliser ses apprentissages à travers la réalisation des tâches complexes à réaliser?

Partie 3: La documentation reliée au cours

14. Selon vous, est-ce que le matériel pédagogique qui vous est proposé contribue à soutenir vos stratégies d'enseignement?

14.1 Est-ce que vous pourriez commenter le matériel pédagogique qui est fourni pour les activités du cours?

14.2 Est-ce que certaines de ces ressources sont d'une importance pour vos préparations de cours?

15. Est-ce que vous avez développé un matériel pédagogique complémentaire et personnel pour le cours?

15.1 Si oui, de quels types (notes explicatives, schémas synthèses, etc.)?

Clôture de l'entrevue

16. Pour conclure cette entrevue, est-ce que vous aimeriez ajouter un point ou un élément au sujet du transfert des apprentissages pour le cours?

ANNEXE I
LISTE ET DÉFINITIONS DE CODES

Analyse inductive

Schématisation des éléments de la problématique

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Codes et définitions	
Programme de design de mode	Cours ciblé (CC)	Contexte		Situe le cours dans le programme de formation.
			CC	Précise l'importance du cours
		Visée	CCV	Précise la visée du cours dans le programme
		Devis ministériel	CCM	Vérifie les activités en fonction du devis ministériel.
	Compétences visées (CV)	Plan de cours	CVP	Précise les compétences visées au plan de cours.
		Compétences et habiletés	CVH	Vérifie les compétences et les habiletés visées à la fin du cours.
		Compétences priorisées	CVR	Vérifie les compétences priorisées par les enseignants.
		Présentation des compétences	CVT	Vérifie la présentation par les enseignants des compétences visées par le cours.
		Compétences déjà acquises	CVQ	Vérifie les compétences déjà acquises avant le cours
		Compétences nouvelles	CVA	Vérifie les nouvelles compétences à acquérir dans le cours
Les stratégies pédagogiques et les méthodes d'enseignement	Les stratégies des enseignants (SE)	Stratégies d'enseignement utilisées	SEU	Vérifie les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants
		Stratégies d'enseignement personnalisées	SEP	Vérifie la personnalisation des stratégies d'enseignement

		Stratégies d'enseignement favorisant l'apprentissage et le transfert	SEF	Vérifie les stratégies d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages
		Les stratégies d'enseignement favorables à la réutilisation des connaissances et des compétences acquises	SET	Vérifier les stratégies d'enseignement favorables à la réutilisation des connaissances et des compétences acquises
		Les activités d'évaluation formative	SEV	Vérifier les activités d'évaluation formative
		Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant dans le transfert	SER	Vérifier le rôle de l'enseignante ou l'enseignant dans le transfert
		Le rôle de l'étudiante ou l'étudiant dans le transfert	SEE	Vérifier le rôle de l'étudiante ou l'étudiant dans le transfert
		Les ressources et les encadrements pédagogiques	SES	Vérifier les ressources et les encadrements pédagogiques
La documentation reliée au cours	Le matériel pédagogique proposé contribuant au transfert (MP)	Le matériel pédagogique disponible soutenant l'enseignement	MPS	Vérifier en quoi le matériel pédagogique disponible soutient l'enseignement
		Le matériel pédagogique à développer	MPD	Enquête sur les intentions de la part des enseignantes et enseignants de développer un matériel pédagogique pour le cours ciblé.
Clôture			CL	Enquête auprès des participantes et participants sur des points ou des éléments qui n'auraient pas été suffisamment

				examinés ou soulevés.
--	--	--	--	--------------------------